

δ la escuela de la diversidad.

DCS

Didáctica de
las Ciencias
Sociales

8


SÍNTESIS
EDUCACIÓN





la escuela de la diversidad.

***materiales de formación
para el profesorado***

Consulte nuestra página web: www.sintesis.com
En ella encontrará el catálogo completo y comentado



8

Anabel Moriña

σ la escuela de la diversidad.
materiales de formación
para el profesorado



SÍNTESIS
EDUCACIÓN



© Anabel Moriña
© EDITORIAL SÍNTESIS, S. A.
Vallehermoso 34
28015 Madrid
Tel 91 593 20 98
<http://www.sintesis.com>
ISBN: 978-84-975686-0-9

Impreso en España - Printed in Spain

Reservados todos los derechos. Está prohibido, bajo las sanciones penales y el resarcimiento civil previstos en las leyes, reproducir, registrar o transmitir esta publicación, íntegra o parcialmente, por cualquier sistema de recuperación y por cualquier medio, sea mecánico, electrónico, magnético, electroóptico, por fotocopia o por cualquier otro, sin la autorización previa por escrito de Editorial Síntesis, S. A.

Se necesita valor para educar y para enfrentarse día a día a las contradicciones y a las paradojas de la enseñanza. No se debe esperar tranquilidad en los tiempos futuros. Por ello es preciso que los profesores se armen de valor y de valores y se enfrenten con coraje y con pasión a la tarea interminable de enseñar a nuevas generaciones de alumnos. Pero no es un reto para personas aisladas, por mucha moral que mantengan. Es necesario un esfuerzo conjunto en el que algunos responsables educativos más conscientes y decididos o algún colectivo de profesores organizado con mayor visión de futuro tomen iniciativa y sienten las bases de un cambio profundo y responsable al servicio de los alumnos y la profesión docente, y en consecuencia de la sociedad entera (Marchesi, A., *Controversias en la Educación Española*, 2000).

Índice

Introducción

Módulo 1. Por dónde empezar

Actividad 1. Cómo planificar el proyecto formativo

Material de apoyo 1. Necesidades internas del centro

Material de apoyo 2. Descripción de las actividades de formación

Material de apoyo 3. Pautas para la coordinación

Actividad 2. La línea del cambio

Material de apoyo 4. La línea del tiempo

Actividad 3. El cambio como proceso

Módulo 2. Descubrir la diversidad: celebrar las diferencias

Introducción

Actividad 1. Educación inclusiva: educación para todos y todas

Material de apoyo 1. La educación inclusiva y algunos mitos

Actividad 2. El significado de diversidad

Material de apoyo 2. Repensar la diversidad.- descubrir las diferencias

Actividad 3. La evolución de la respuesta a la diversidad

[Material de apoyo 3. Todos tenemos los mismos derechos](#)

[Actividad 4. Descubrir las diferencias culturales](#)

[Material de apoyo 4. El caso de Amán](#)

[Actividad 5. Descubrir las diferencias de género](#)

[Material de apoyo 5. Hablemos de género](#)

[Actividad 6. Descubrir las diferencias sociales](#)

[Material de apoyo 6. Reflexiones de Pablo](#)

[Actividad 7. Descubrir las diferencias de capacidad](#)

[Material de apoyo 7. El modelo de competencia personal-social](#)

[Material de apoyo 8. Capacidades práctica, conceptual y social](#)

[Módulo 3. Planificar el apoyo en la escuela: proceso y desarrollo de un modelo celebrativo](#)

[Introducción](#)

[Actividad 1. El significado del proceso de apoyo en los centros](#)

[Material de apoyo 1. Modelos de apoyo en los centros](#)

[Actividad 2. Problemas del apoyo en la práctica](#)

[Material de apoyo 2. Hablan los profesionales del apoyo](#)

[Actividad 3. Apoyo colaborativo: ejemplos de experiencias](#)

[Material de apoyo 3. Cómo se puede llevar a cabo el apoyo](#)

[Material de apoyo 4. Experiencias de apoyo colaborativo](#)

[Actividad 4. Análisis de la puesta en práctica del apoyo](#)

[Material de apoyo 5. El caso de Rafa](#)

[Actividad 5. En busca de soluciones](#)

[Material de apoyo 6 Dificultades en el centro Lepanto](#)

[Actividad 6. Dos son más que uno](#)

[Material de apoyo 7. Apoyo entre colegas](#)

[Actividad 7. Análisis y construcción de un modelo de apoyo compartido](#)

[Material de apoyo 8. Esquema para el modelo de apoyo compartido](#)

[Módulo 4. Desarrollar habilidades y conductas colaborativas: estrategias formativas](#)

[Introducción](#)

[Actividad 1. El significado de colaboración](#)

[Material de apoyo 1. "Telegrama de colaboración"](#)

[Material de apoyo 2. Algunas ideas sobre la colaboración](#)

[Actividad 2. Cómo desarrollar la colaboración entre el profesorado](#)

[Material de apoyo 3. Obstáculos para la colaboración](#)

[Actividad 3. Escuchar para comunicarse](#)

[Material de apoyo 4. Las fases de la comunicación](#)

Actividad 4. ¿Qué dificulta o facilita la comunicación colaborativa?

Material de apoyo 5. Mensajes obstructores y facilitadores de la comunicación

Actividad 5. La comunicación no verbal

Material de apoyo 6. Indicadores para la comunicación no verbal

Actividad 6. Niveles de reflexión en el discurso

Material de apoyo 7. Niveles de reflexión

Actividad 7. Enseñanza reflexiva

Material de apoyo 8. Criterios para desarrollar una práctica reflexiva

Actividad 8. Algunas ideas para el aprendizaje del profesorado

Material de apoyo 9. Aprendizaje adulto

Actividad 9. Resolución de problemas de forma colaborativa

Material de apoyo 10. Aprendizaje basado en problemas

Módulo 5. Crear centros inclusivos: respuesta organizativa a la diversidad

Introducción

Actividad 1. Características de los centros que responden a la diversidad

Material de apoyo 1. Construir una organización inclusiva

Actividad 2. Actitudes del profesorado ante la diversidad

Actividad 3. La escuela que aprende

[Material de apoyo 2. Cómo aprende vuestra escuela?](#)

[Material de apoyo Aprendizaje organizativo](#)

[Actividad 4. De la cultura individual a la colaborativa](#)

[Material de apoyo 4. El muro de piedra](#)

[Material de apoyo 5. Cultura colaborativa](#)

[Actividad 5. La formación del profesorado en el Proyecto de Centro](#)

[Actividad 6. ¿Modelo integrador o segregador?](#)

[Actividad 7. Colaboración entre escuela y familia](#)

[Material de apoyo 6. La participación de las familias](#)

[Actividad 8. Todos y todas participan en nuestra escuela](#)

[Material de apoyo 7. El voluntariado en la escuela](#)

[Actividad 9. La participación del alumnado en el centro](#)

[Módulo 6. Crear aulas inclusivas: la construcción de comunidades sociales y de aprendizaje](#)

[Introducción](#)

[Actividad 1. Barreras para la participación y el aprendizaje](#)

[Actividad 2. Cómo responder a la diversidad del aula](#)

[Actividad 3. Desarrollo de prácticas inclusivas](#)

[Material de apoyo 1. Reconstruir la organización del aula](#)

[Material de apoyo 2. El caso de Laura](#)

[Actividad 4. Revisión de la práctica de clase](#)

[Material de apoyo 3. Dos docentes analizan sus aulas](#)

[Actividad 5. ¿Cómo podemos enseñar?](#)

[Material de apoyo 4. Algunas estrategias de enseñanza](#)

[Material de apoyo Cómo enseñan otros docentes](#)

[Actividad 6. Todos pueden aprender](#)

[Material de apoyo 6. ¿Cómo se puede maximizar el aprendizaje de todo el alumnado?](#)

[Actividad 7. Organización social del aula](#)

[Material de apoyo 7. Construir la organización social](#)

[Actividad 8. Modelos organizativos y didácticos que facilitan la diversidad](#)

[Material de apoyo 8. ¿Cómo se puede organizar el aula para la diversidad."](#)

[Actividad 9. Aprendizaje cooperativo: qué es y cómo llevarlo a cabo](#)

[Material de apoyo 9. Estrategias cooperativas de aula](#)

[Actividad 10. Aspectos importantes para trabajar en grupo](#)

[Material de apoyo 10. Grupos](#)

[Material de apoyo 11. Trabajo en grupo eficaz](#)

[Actividad 11. Cómo adaptar el aula para responder a la diversidad](#)

[Material de apoyo 12. El caso de Pedro](#)

[Actividad 12. Dilemas sobre la evaluación del alumnado](#)

[Material de apoyo 13. La evaluación: aspectos críticos](#)

[Bibliografía](#)

Introducción

La heterogeneidad del alumnado es hoy una realidad visible en las aulas y centros educativos. Cómo enseña el profesorado, pero también cómo aprende el alumnado, sus intereses y motivaciones han supuesto una reformulación e incluso el cuestionamiento del proceso educativo.

En los centros y aulas la diversidad puede ser vista y entendida como una condición que dificulta la práctica educativa (como algo negativo o problemático), o por el contrario, como una dimensión que mejora y enriquece la práctica (como algo positivo).

Entre estas dos perspectivas, en estos materiales de formación está presente la segunda dimensión mencionada en el párrafo anterior, entendiendo la diversidad como una realidad que puede "maximizar" el proceso de enseñanza-aprendizaje. Ésta se concibe como una oportunidad para todos y todas, asumiéndose una visión amplia de las diferencias humanas. La Atención a la Diversidad supone en este trabajo un reto, una ocasión para aprender con y de las diferencias. Es en sí un cambio que puede suponer para el profesorado un gran esfuerzo, la necesidad de un compromiso tácito hacia otras estrategias de enseñanza, hacia una concepción de la organización educativa que llegue a convertirse en un espacio de colaboración y reflexión conjunto con un claro fin: el aprendizaje y la participación activa de todo el alumnado, la equidad y calidad de la educación para todos y todas.

La formación del profesorado no deja de estar presente a la hora de asumir estos planteamientos sobre diversidad. De hecho cabe considerar que esta concepción y los cambios derivados de ella deben ir acompañados de toda una política formativa para el profesorado. Las posibilidades son múltiples, los modos formativos que se pueden desarrollar alcanzan una gran

variedad de formas y matices. En nuestro caso proponemos unos materiales basados en el aprendizaje colaborativo: los profesores y profesoras en su propio lugar de trabajo aprenden de y con sus colegas. La experiencia práctica de los docentes, combinada con una fundamentación teórica, aportan las bases para construir y pensar la respuesta a la diversidad como un proceso de inclusión educativa y social a largo plazo, en los centros y aulas.

La decisión de participar en esta propuesta formativa puede desvelar una serie de dudas o interrogantes acerca del sentido y la forma de asumir la formación en ella. En las siguientes líneas tratamos de dar respuesta a algunas cuestiones que pueden surgir cuando se ponen en práctica estos materiales formativos:

- ¿A quiénes va dirigida la propuesta formativa?

Estos materiales de formación están pensados para ser desarrollados por grupos de profesores y profesoras, tanto de Primaria como de Secundaria, de un mismo centro educativo. Profesionales que asumen y desean comprometerse en un proyecto formativo cuyo fin último sea la mejora de la Atención a la Diversidad. Aconsejamos que en la medida de lo posible se constituyan grupos heterogéneos, en los que participen docentes de diferentes ciclos y especialidades, profesionales del apoyo y algún miembro del equipo directivo.

La escuela de la diversidad es un material que ha sido diseñado para que el profesorado se forme autónomamente junto a otros compañeros, de manera que autogestione el proceso formativo, conjugando su experiencia práctica y el necesario soporte teórico.

Esta sugerencia no quiere decir que esta propuesta de formación vaya exclusivamente dirigida a grupos de docentes de un mismo centro. El alcance puede ser más amplio, al dirigirse también a cualquier docente a título individual o grupo de docentes inter-centros que pretendan mejorar la

respuesta a la diversidad. Asimismo, son éstos unos materiales que pueden ayudar a la formación de estudiantes universitarios cuyo sector de desempeño profesional sea la enseñanza (pedagogos/as, maestros/as, psicólogos/as, etc.).

- ¿Cuál es la duración de la propuesta formativa?

Esta propuesta formativa no tiene un límite de tiempo. Dependiendo de los intereses de los participantes en la formación el trabajo con estos materiales puede restringirse a un curso escolar o prolongarse en sucesivos cursos hasta acotar el número total de actividades formativas. La experiencia con estos materiales en otros centros demuestra que a lo largo de un curso escolar no se suelen abordar más de ocho actividades.

- ¿Cuál es la duración de las actividades de formación?

Todas las actividades están previstas - a excepción de la primera (actividad introductoria) que puede durar algo más de tiempo y la actividad 7 del módulo 3-, para ser llevadas a cabo en una sesión de una hora y media o dos horas. Pero no aparece una temporalización de cada actividad en la propuesta, lo cual permitirá a los grupos de docentes, de acuerdo con sus necesidades, establecer el ritmo que se crea conveniente para cada parte de la actividad.

A pesar de que el diseño de estas actividades responda al período de tiempo antes señalado, no debe entenderse esta sugerencia de manera rígida, ya que a veces la propia naturaleza de los grupos hará que se precise de más o menos tiempo para su desarrollo.

- ¿Cómo se estructura la propuesta formativa?

Este material se presenta en seis módulos formativos diferentes e independientes: por dónde empezar, descubrir la diversidad, planificar el apoyo en la escuela, desarrollar habilidades y conductas colaborativas, crear centros inclusivos y por último, crear aulas inclusivas.

La propuesta finaliza con la sugerencia de referencias bibliográficas básicas para cada módulo formativo. Estas referencias de libros en castellano permiten ampliar los diferentes contenidos que se han ido presentando a lo largo de las actividades de formación.

Cada módulo contiene una estructura similar en la que se diferencian claramente las siguientes partes:

- a)Introducción: se presenta teóricamente el módulo formativo, se expone el contenido de cada actividad y se establece qué se puede aprender con el desarrollo de ese módulo.
- b)Actividades: se incorpora un número determinado de actividades formativas para cada módulo.

Como paso previo a los módulos formativos propiamente relacionados con la diversidad, se incorpora un primer módulo que hemos llamado "Por dónde empezar". Este módulo tiene tres actividades: "cómo planificar el proyecto formativo", "la línea del cambio" y "el cambio como proceso". Estas tres actividades sirven como introducción a los materiales de formación. En concreto la primera actividad plantea diferentes pasos que hacen posible organizar la propuesta de formación de cada grupo de trabajo. Para ello se ofrecen unas pautas que pueden guiar el proceso de selección de actividades, el coordinador o coordinadora de cada actividad y el momento en que tendrá lugar el desarrollo de la misma. Por otra parte, la segunda actividad permite considerar los momentos y explicaciones a los hechos por los que ha ido atravesando cada centro participante. La última actividad se aproxima a los procesos de cambio y más específicamente a los elementos que están involucrados en ellos.

- ¿Cómo se organizan las actividades de formación?

Las actividades formativas de este material comparten una organización

común en torno a cuatro partes:

- a)¿ Qué aprendemos? Se trata de un apartado que define lo que se quiere conseguir con esa actividad (sería el objetivo de la actividad).
 - b)¿Cómo lo hacemos? Se orienta cómo debe ser el proceso de la sesión de trabajo. Es decir, son las instrucciones, los distintos pasos que se deben dar para implementar la actividad.
 - c)Reflexiones finales. Se proponen dos cuestiones para reflexionar y valorar el contenido que se está trabajando en cada actividad.
 - d)Materiales de apoyo. Se introducen materiales (textos, casos, cuestionarios, etc.) que complementan y, a veces, guían las actividades (aunque no todas, la mayoría de actividades incorporan materiales de apoyo).
- Pero son demasiadas actividades de formación, ¿cómo vamos a hacer todas? ¿qué actividades elegimos?

No existe una fórmula para organizar los materiales que funcione en todos los centros. Éstos son unos materiales caracterizados por su flexibilidad: podéis organizar esta propuesta de acuerdo a vuestras necesidades. Una actividad de cada módulo proponemos como formación común para todos los grupos que inician su formación a través de los materiales. El resto de las actividades pueden ser elegidas de acuerdo a las necesidades de cada centro. Dichas actividades pueden pertenecer a todos los módulos formativos, a algunos concretos, o a uno sólo. De igual modo, hemos propuesto una secuencia en la implementación de los módulos, y es la que aparece en este documento. De nuevo, tenéis la posibilidad de modificarla de acuerdo a vuestros intereses.

- ¿Qué objetivos se persiguen con el desarrollo de estos materiales de formación?

Independientemente de que cada actividad formativa comience con la formulación de un objetivo concreto, en estos materiales de formación se ha pretendido establecer una serie de objetivos generales que se puede alcanzar con la puesta en marcha de la formación.

Éstos son objetivos que aun pudiendo parecer ambiciosos, por la amplitud de ámbitos que recogen, consideramos que se pueden desarrollar a través de una formación prolongada con estos materiales. No obstante, no hay que olvidar que en muchos casos los límites de tiempo o los intereses de los grupos de trabajo no facilitan que se lleguen a poner en práctica todas las actividades formativas.

En definitiva, los objetivos generales que se establecen para esta propuesta formativa se concretan en los once siguientes:

A) Acompañar en los primeros pasos a grupos de trabajo o centros noveles comprometidos en proyectos de innovación que dan respuesta a la diversidad

Este objetivo está relacionado con la puesta en marcha de cambios en los centros. Esta propuesta formativa va dirigida principalmente a aquellos centros con inquietudes en la respuesta a la diversidad (principalmente a centros que no cuentan con tradición en el desarrollo de proyectos de innovación para mejorar la Atención a la Diversidad). Ésta podría servir como un primer paso en iniciativas de cambio. La formación a través de los materiales puede facilitar el trabajo colaborativo entre el profesorado y la planificación de futuros planes formativos en el centro.

B) Facilitar la formación en centros para favorecer el desarrollo profesional a través de grupos de trabajo

Relacionado con el objetivo anterior, también con esta propuesta se pretende hacer valer en los centros una modalidad concreta de formación: los

grupos de trabajo. La práctica de estos grupos a través de los materiales formativos puede animar a continuar en cursos escolares futuros y a que se vea esta modalidad formativa como una vía posible y efectiva para la formación del profesorado. Además, esta modalidad se puede extender al resto del centro, llegándose a constituir otros grupos con fines variados.

Creemos que la forma en que está organizada la propuesta, sobre todo, la estructura detallada de los pasos a seguir en cada actividad formativa puede facilitar el proceso de formación en aquellos grupos que no cuentan con la suficiente experiencia en la formación mediante grupos de trabajo.

C) Construir un clima de grupo que favorezca futuras prácticas compartidas

Como tercer propósito, planteamos que la propuesta formativa pueda llegar a ser un punto de partida para comenzar a construir proyectos compartidos, de modo que a través de un grupo impulsor (que pudieran ser las personas implicadas en este proceso formativo) sea posible generar proyectos colaborativos.

D) Analizar y reflexionar sobre las prácticas educativas

Este objetivo estaría relacionado con la reflexión (tanto individual como grupal) por parte de los participantes en la formación acerca de su práctica educativa. De modo que el análisis compartido de su propia realidad educativa sirva como punto de partida para construir comunidades educativas donde se incrementen las prácticas inclusivas y se reduzcan las prácticas de exclusión.

E) Desarrollar un lenguaje común

A través de este objetivo, y en relación con el anterior, se pretende ofrecer al profesorado una serie de herramientas que permitan abordar diferentes contenidos conceptuales (concepto de diversidad, apoyo, colaboración, etc.).

Esta formación puede ayudar a crear un lenguaje compartido entre todos los participantes que posibilite asumir retos futuros.

F) Compartir con otros compañeros experiencias y preocupaciones

Otro objetivo que nos planteamos con este trabajo hace referencia a la idea de crear un espacio donde los profesionales de la educación puedan hablar con sus compañeros y compañeras acerca de sus formas de enseñar, inquietudes, dudas, etc.

El profesorado, a veces, resalta la falta de comunicación en los centros educativos, los escasos momentos con los que se cuentan para poder hablar entre colegas de temas pedagógicos. Es, por tanto, éste un objetivo que puede ayudar a crear canales de comunicación entre los docentes. Canales que incluso pueden superar las conversaciones formales o los fines pedagógicos y convertirse en una plataforma de ayuda entre iguales.

Es además un objetivo vinculado al tema de la colaboración. Es decir, se persigue favorecer vías para que el profesorado profundice en el aprendizaje colaborativo.

G) Sensibilizar al profesorado respecto a la respuesta a todo el alumnado

También a través de esta propuesta formativa se trata de lograr una concienciación del profesorado en cuanto a las diferencias humanas y la necesidad de dar una respuesta de calidad a todos los alumnos y alumnas. Esta sensibilización tiene que ver con la idea de hacer presente en los docentes su responsabilidad y compromiso en la respuesta a la diversidad.

Además, este objetivo está vinculado con el mismo concepto de diversidad. Algunas veces se entiende que la diversidad tiene que ver exclusivamente con un alumnado con necesidades educativas especiales. Por el contrario, a través de esta propuesta se intenta reflejar que la Atención a la

Diversidad es la atención a todo el alumnado.

H) Contemplar la Atención a la Diversidad como una condición enriquecedora

Este objetivo está relacionado con la visibilidad de todo el alumnado, de modo que todos pertenezcan y participen activamente en el aula y centro. La diversidad lejos de ser vista como un problema, se debe considerar como un reto, como una oportunidad para aprender con y de las diferencias.

I) Pensar en otras" maneras para responder a la diversidad

Este objetivo está relacionado con la idea de dotar al profesorado de un repertorio que le permita la adquisición de determinadas habilidades que faciliten la respuesta a la diversidad. Al mismo tiempo, está vinculado con la adquisición de estrategias de enseñanza concretas (por ejemplo, el aprendizaje cooperativo) por parte del profesorado.

J) Dar respuesta a la diversidad desde las instituciones

Se pretende concienciar al profesorado acerca de que la respuesta a la diversidad debe ser un proceso que se asuma por parte de toda la institución educativa y no de manera aislada. La idea que sustenta este objetivo está vinculada a que la Atención a la Diversidad es una tarea de todos y no sólo del profesional de pedagogía terapéutica. Este objetivo conlleva entender que la Atención a la Diversidad debe ser una responsabilidad compartida entre todo el profesorado.

K) Mejorar la respuesta a la diversidad

Por último, estos materiales de formación no tienen sentido si no se consigue este último objetivo, ya que éstos han sido elaborados pensando en la mejora de la Atención a la Diversidad. Es decir, consideramos, que la

mejora en la respuesta a la diversidad, no sólo concierne a lo que ocurre en el aula, a lo que se hace directamente con el alumnado. La mejora de la respuesta a la diversidad es una cuestión aún más compleja en la que intervienen diversas dimensiones: profesorado, modelo de apoyo, organización escolar, comunidad educativa, entorno, etc.

- ¿Cuáles son los contenidos de los materiales y qué se quiere conseguir con ellos?

El tema central de estos materiales gira en torno a la posible respuesta institucional e inclusiva a todo el alumnado. Sin embargo, es posible que os preguntéis qué contenidos concretos comprenden y cómo han sido seleccionados. Concre tamente, esta propuesta formativa surge de los resultados de distintas investigaciones cuyo objeto de estudio ha sido las escuelas que han emprendido procesos de mejora para dar respuesta a la diversidad. En estos estudios ha surgido una serie de características y condiciones que describen a los centros educativos que desarrollan prácticas inclusivas. Estas características las hemos organizado en torno a cinco módulos de formación:

Módulo 2. Descubrir la diversidad: celebrar las diferencias.

Módulo 3. Planificar el apoyo en la escuela: proceso y desarrollo de un modelo celebrativo.

Módulo 4. Desarrollar habilidades y conductas colaborativas: estrategias formativas.

Módulo 5. Crear centros inclusivos: respuesta organizativa a la diversidad.

Módulo 6. Crear aulas inclusivas: la construcción de comunidades sociales y de aprendizaje.

A estos cinco hay que añadirle un primer módulo introductorio ("Por

dónde empezar"), que incluye tres actividades de formación.

1. Cómo planificar el proyecto formativo

Esta actividad está pensada para que se planifiquen las sesiones de trabajo. Con ella es posible elegir qué actividades van a conformar el proyecto de formación, cuándo se va a desarrollar cada una de las actividades y quién va a ser la persona que va a coordinar cada sesión. Asimismo, se describe el contenido de todas las actividades de los materiales, tanto de las comunes como de las complementarias.

2. La línea del cambio

La reconstrucción de la historia de un centro es clave para comprender cómo y por qué esa organización educativa ha llegado a su situación actual. Por medio de un cuadro se puede analizar cuál ha sido la evolución de vuestro centro. En esta actividad cabe recordar distintos hechos, fechas, personas y así consensuar vuestra propia línea del tiempo.

3. El cambio como proceso

Diversos aspectos de la práctica de clase y organización de la escuela requieren ser revisados para ofrecer una enseñanza de más calidad. Esto supone tomar decisiones acerca de ciertas áreas que necesitan cambiar. Sin embargo, no es una tarea fácil. En muchas ocasiones cambiar los planes y las prácticas en las escuelas presenta toda una serie de dificultades. Esta actividad os ayudará a pensar sobre qué elementos están implicados en el cambio, para asumir y comprender qué ocurre cuando se produce un proceso de cambio.

Siete actividades conforman el Módulo 2, "Descubrir la diversidad: celebrar las diferencias":

- Educación inclusiva: educación para todos y todas.
- El significado de diversidad.
- La evolución de la respuesta a la diversidad.
- Descubrir las diferencias culturales.
- Descubrir las diferencias de género.
- Descubrir las diferencias sociales.
- Descubrir las diferencias de capacidad.

Un concepto amplio de diversidad se presenta en estas actividades, entendido como una oportunidad para celebrar las diferencias humanas. La diversidad es abordada por medio de su concepto propiamente dicho, de la evolución de éste, de los dilemas que, a veces, la respuesta a la diversidad supone, de los valores vinculados a dicho concepto, etc.

Para el Módulo 3, "Planificar el apoyo en la escuela: proceso y desarrollo de un modelo celebrativo", se han elaborado siete actividades:

- El significado del proceso de apoyo en los centros.
- Problemas del apoyo en la práctica.
- Apoyo colaborativo: ejemplos de experiencias.
- Análisis de la puesta en práctica del apoyo.
- En busca de soluciones.
- Dos son más que uno.

-Análisis y construcción de un modelo de apoyo compartido.

El apoyo en este módulo es entendido como una acción educativa más, y se ha profundizado en éste, a través de su concepto, de los problemas que aparecen vinculados a él, de las posibles metodologías que se pueden dar en la práctica, del análisis de casos concretos sobre apoyo y de la concepción de un apoyo centrado en la escuela, no limitado únicamente a alumnos y alumnas y que se afronta en colaboración.

El Módulo 4 "Desarrollar habilidades y conductas colaborativas: estrategias formativas" está constituido por las siguientes actividades:

-El significado de colaboración.

-¿Cómo desarrollar la colaboración entre el profesorado?

-Escuchar para comunicarse.

-¿Qué dificulta o facilita la comunicación colaborativa?

-La comunicación no verbal.

-Niveles de reflexión en el discurso.

-Enseñanza reflexiva.

-Algunas ideas para el aprendizaje del profesorado.

-Resolución de problemas de forma colaborativa.

En este módulo aparecen importantes ideas relacionadas con la colaboración entre el profesorado y su planificación cooperativa; la reflexión grupal; la figura del docente como investigador, etc. De esta manera, distintos estudios han dejado ver que aquellos centros que afrontan con éxito la respuesta a todo su alumnado cuentan con un claustro que colabora, que

reflexiona e investiga sobre su práctica. Es por esto que proponemos una serie de actividades a través de las cuales se puede analizar el concepto de colaboración y además, trabajar colaborativamente en todas ellas; reflexionar junto a los colegas y profundizar en los distintos niveles de reflexión del discurso y en la idea de práctico reflexivo. Todo ello, asumiendo que estas estrategias formativas son un continuo en la carrera profesional de los docentes. El aprendizaje, se constituye así, en una constante de las vidas profesionales de éstos.

Por otra parte, a través de nueve actividades nos centramos en el Módulo 5, "Crear centros inclusivos: respuesta organizativa a la diversidad":

- Características de los centros que responden a la diversidad.
- Actitudes del profesorado ante la diversidad.
- La escuela que aprende.-
- De la cultura individual a la colaborativa.
- La formación del profesorado en el Proyecto de Centro.
- ¿Modelo integrador o segregador?
- Colaboración entre escuela y familia.
- Todos y todas participan en nuestra escuela.
- La participación del alumnado en el centro.

La escuela es entendida como una organización que aprende. En este módulo se tienen en cuenta distintos elementos. Así, la elaboración de diferentes apartados del Proyecto de Centro, las actitudes del profesorado ante la diversidad, la cultura colaborativa en los centros educativos, y la

participación del alumnado, familia y otros miembros de la comunidad educativa.

Finalmente, un último módulo formativo, "Crear aulas inclusivas: la construcción de comunidades sociales y de aprendizaje", el más amplio, ya que es el resultado de la unión de varias dimensiones de la condición aula, comprende las siguientes actividades:

- Barreras para la participación y el aprendizaje.
- Cómo responder a la diversidad del aula.
- Desarrollo de prácticas inclusivas.
- Revisión de la práctica de clase.
- ¿Cómo podemos enseñar?
- Todos pueden aprender.
- Organización social del aula.
- Modelos organizativos y didácticos que facilitan la diversidad.
- Aprendizaje cooperativo: qué es y cómo llevarlo a cabo.
- Aspectos importantes para trabajar en grupo.
- Cómo adaptar el aula para responder a la diversidad.
- Dilemas sobre la evaluación del alumnado.

Se presenta el aula como el lugar donde se concreta la experiencia de enseñanza y aprendizaje. En este módulo se consideran diferentes aspectos del proceso educativo: estrategias de enseñanza, modalidades organizativas

del aula, evaluación del alumnado, etc. Todo esto, en un contexto concreto, que es la adaptación del aula a la diversidad con miras a un mayor aprendizaje y participación del alumnado en las aulas.

Todas las actividades tienen en común el hecho de que por medio de ellas se persigue el desarrollo profesional de los docentes y unido a esto, el desarrollo organizativo de las escuelas.

- ¿Cómo nos agrupamos?

La participación activa del profesorado, el trabajo en colaboración entre los docentes y la reflexión grupal son una constante en las actividades de estos materiales. No obstante, también se han previsto momentos para que el profesorado trabaje y aprenda individualmente. Sin embargo, siempre se complementa este aprendizaje individual con tareas grupales, ya sean en parejas, pequeños grupos (de tres a cinco personas), grupos con más personas o con todos los participantes.

La hoja de instrucciones de cada actividad, con alguna excepción, indica qué agrupaciones se tienen que realizar en cada momento. Pero todo depende del número de participantes, pudiendo adoptarse agrupamientos distintos a los señalados en la hoja de actividad, si así se prefiere.

- ¿Qué nos vamos a encontrar en las actividades?

En estos materiales se ha previsto una gran variedad de actividades. Podréis encontrar casos prácticos para analizar, descripciones de experiencias, análisis de materiales teóricos, actividades de juego de roles, cuestiones para profundizar en algún tema, elaboración de determinados conceptos y planes de acción prácticos, técnicas concretas de formación, actividades de reflexión sobre un tema concreto, diseño de actividades específicas y propuestas de indicadores para analizar la práctica e introducir en los distintos documentos formales de vuestro centro. Todo este tipo de actividades, con una finalidad

claramente funcional: que las distintas actividades os ayuden a mejorar vuestra práctica educativa y vuestro centro escolar, para favorecer en último lugar, a todos los alumnos y alumnas.

Algunas de las actividades incorporan una parte opcional, que indica cómo llevar a la práctica esa actividad. Sugerimos que todas y cada una de las actividades formativas (independientemente de que se señale su puesta en práctica o no) sean cuestionadas, revisadas y mejoradas para decidir entre todos los participantes qué y cómo se puede hacer para trasladar lo aprendido al centro y aulas.

- ¿Quién es la persona encargada de la coordinación y cuáles son sus funciones?

Por último, proponemos que para la coordinación de cada sesión de trabajo se encargue una persona distinta. Esta decisión puede facilitar que se compartan responsabilidades, ya que la persona que coordina se ocupará de dar las pautas, de acuerdo con lo que en la hoja de instrucciones de cada actividad se dice, estará encargada de distribuir el tiempo para cada una de las tareas a realizar, deberá prever los materiales necesarios para las mismas antes de que tenga lugar la reunión formativa, etc.

Sin más, esperamos que las respuestas a estos interrogantes os hayan ayudado a comprender el sentido de la propuesta de formación. Desde este momento sois vosotros los protagonistas y os animamos a que comencéis a construir vuestro propio proyecto formativo.

Módulo 1

Por dónde empezar

ACTIVIDAD 1. Cómo planificar el proyecto formativo

- ¿Qué aprendemos?

A planificar el proyecto de formación mediante la toma de decisiones acerca de las actividades formativas que se van a llevar a cabo, periodicidad y coordinadores de las diferentes actividades.

- ¿Cómo lo hacemos?

- a) Leed el Material de apoyo 1 de la página siguiente "Necesidades internas del centro" y rellenad individual y anónimamente el cuestionario que en éste aparece.
- b) Sumad las puntuaciones de todos los participantes e ítems por módulo, siguiendo la hoja de respuestas de la página 33, y acordad en cuáles de los módulos se obtienen puntuaciones más bajas.
- c) Pensad en vuestro centro y práctica diaria, ¿en qué aspectos creéis que se precisa incidir más: el centro en su conjunto, las relaciones entre el profesorado, el modelo de apoyo interno, el proceso de enseñanza-aprendizaje en las aulas, etc.?
- d) Las puntuaciones del cuestionario junto a las reflexiones acerca de las necesidades del centro pueden guiaros en la elección de vuestras actividades.

- e) Haced vuestro propio calendario y decidid cuántas actividades necesitáis para vuestra formación (asumiendo que cada actividad está pensada para ser desarrollada en una sesión formativa que no supera las dos horas).
- f) Leed el Material de apoyo 2 "Descripción de las actividades" (en el mismo se detallan las actividades que proponemos como comunes a todos los centros que desarrollan estos materiales de formación y también, aparece el resto de actividades) y concretad qué actividades van a configurar vuestro plan de formación.
- g) Acordad qué coordinador o coordinadora va a estar en cada sesión de trabajo (cada vez uno distinto). La persona que coordina será la responsable de marcar las directrices de la actividad, y ajustar el tiempo a las distintas tareas a realizar. Además, deberá prever de antemano los materiales necesarios para la sesión. En el Material de apoyo 3 damos algunas pautas que pueden guiar la actuación del coordinador o coordinadora.

- Reflexiones finales

¿Qué os ha supuesto esta primera sesión de trabajo? ¿Con qué dificultades os habéis encontrado en esta actividad?

Material de apoyo 1. Necesidades internas del centro

Como ya mencionábamos en la Introducción, estos materiales están diseñados para que vosotros los utilicéis a vuestra medida. Dependiendo de vuestras necesidades e intereses podréis optar por unas actividades u otras.

En cada uno de los módulos formativos, hemos indicado unas actividades mínimas, comunes a todos los grupos que quieran utilizarlas como materiales de formación (una actividad para cada módulo). Esta selección puede facilitar

el uso de un lenguaje compartido entre los miembros de los grupos de trabajo. A la vez puede servir como un punto de partida para comenzar a pensar y planificar procesos de mejora para la diversidad.

A partir de aquí y con un cuestionario que facilitamos para detectar la fuerza de cada dimensión en vuestro centro podréis elegir aquellas actividades que consideréis más oportunas. Todas pueden pertenecer a un único módulo, a dos, o cuántos queráis. Sois vosotros los que tenéis que consensuar cuáles van a ser esas actividades.

Se entiende que los módulos formativos con puntuaciones más bajas son los que necesitarían ser desarrollados.

La respuesta a las siguientes cuestiones os puede ayudar a conocer mejor vuestro centro. Marcad con una cruz la respuesta más adecuada (rara vez, algunas veces, a menudo, casi siempre):

MÓDULO 2. Descubrir la diversidad: celebrar las diferencias

1. Cuando se habla de diversidad en el centro se hace referencia a cualquier alumno y alumna, no se restringe a alumnado con necesidades educativas especiales o perteneciente a grupos minoritarios:

☐ Rara vez ☐ Algunas veces ☐ A menudo ☐ Casi siempre

2. La diversidad en el centro no plantea dilemas:

☐ Rara vez ☐ Algunas veces ☐ A menudo ☐ Casi siempre

3. Los alumnos y alumnas con necesidades educativas (independientemente del origen de éstas) son asumidos como un alumnado más del centro:

☐ Rara vez ☐ Algunas veces ☐ A menudo ☐ Casi siempre

4. En el centro se trabajan valores como tolerancia, participación,

solidaridad, etc. como una forma de dar respuesta a la diversidad:

☐ Rara vez ☐ Algunas veces ☐ A menudo ☐ Casi siempre

5.La diversidad se concibe en el centro como una ocasión y oportunidad de mejora:

☐ Rara vez ☐ Algunas veces ☐ A menudo ☐ Casi siempre

6.Las diferencias entre los alumnos y alumnas se utilizan como un recurso para mejorar la enseñanza:

☐ Rara vez ☐ Algunas veces ☐ A menudo ☐ Casi siempre

MÓDULO 3. Planificar el apoyo en la escuela: proceso y desarrollo de un modelo celebrativo

7.El objeto del apoyo interno se centra no sólo en los alumnos y alumnas, sino también en el profesorado del centro, familia, etc.:

☐ Rara vez ☐ Algunas veces ☐ A menudo ☐ Casi siempre

8.El apoyo es una actividad educativa en la que participan todos los docentes:

☐ Rara vez ☐ Algunas veces ☐ A menudo ☐ Casi siempre

9.En el centro, el docente del aula ordinaria junto con el de apoyo, colaboran para dar respuesta a las necesidades de todos los alumnos y alumnas:

☐ Rara vez ☐ Algunas veces ☐ A menudo ☐ Casi siempre

10.Los profesionales de apoyo facilitan el proceso de aprendizaje y participación de todos los alumnos y alumnas:

☐ Rara vez ☐ Algunas veces ☐ A menudo ☐ Casi siempre

11.Los profesionales de apoyo dinamizan los procesos de cambio

derivados de la Atención a la Diversidad:

☐ Rara vez ☐ Algunas veces ☐ A menudo ☐ Casi siempre

12. Los profesionales de apoyo asesoran y colaboran con sus compañeros en el análisis de problemas y la búsqueda de soluciones:

☐ Rara vez ☐ Algunas veces ☐ A menudo ☐ Casi siempre

MÓDULO 4. Desarrollar habilidades y conductas colaborativas: estrategias formativas

13. En el centro se resuelven los problemas colaborativamente:

☐ Rara vez ☐ Algunas veces ☐ A menudo ☐ Casi siempre

14. Se dedica tiempo a hablar con otros compañeros sobre la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos y alumnas:

☐ Rara vez ☐ Algunas veces ☐ A menudo ☐ Casi siempre

15. Se dominan destrezas de comunicación, a través de la escucha activa, reflexión y síntesis:

☐ Rara vez ☐ Algunas veces ☐ A menudo ☐ Casi siempre

16. Se sabe cómo investigar en el aula y centro:

☐ Rara vez ☐ Algunas veces ☐ A menudo ☐ Casi siempre

17. La reflexión, análisis e indagación sobre la propia práctica, los propios valores y compromisos son parte de la actividad profesional:

☐ Rara vez ☐ Algunas veces ☐ A menudo ☐ Casi siempre

18. La experiencia de los docentes del centro se concibe como fuente de aprendizaje:

☐ Rara vez ☐ Algunas veces ☐ A menudo ☐ Casi siempre

MÓDULO 5. Crear centros inclusivos: respuesta organizativa a la diversidad

19.El aprendizaje profesional es valorado en el centro:

- ☐ Rara vez ☐ Algunas veces ☐ A menudo ☐ Casi siempre

20.Los alumnos y alumnas participan en la gestión del centro:

- ☐ Rara vez ☐ Algunas veces ☐ A menudo ☐ Casi siempre

21.Los documentos del centro reflejan el compromiso con la Atención a la Diversidad:

- ☐ Rara vez ☐ Algunas veces ☐ A menudo ☐ Casi siempre

22.El centro tiene en cuenta el punto de vista de las familias para los planes presentes y futuros de la escuela:

- ☐ Rara vez ☐ Algunas veces ☐ A menudo ☐ Casi siempre

23.El centro tiene un compromiso libre y voluntario con el proceso de Atención a la Diversidad:

- ☐ Rara vez ☐ Algunas veces ☐ A menudo ☐ Casi siempre

24.En el centro se desarrollan actividades para apoyar a los docentes y facilitar su formación:

- ☐ Rara vez ☐ Algunas veces ☐ A menudo ☐ Casi siempre

MÓDULO 6. Crear aulas inclusivas: la construcción de comunidades sociales y de aprendizaje

25.Se comparte con otros colegas las posibles estrategias para enseñar un tema:

- ☐ Rara vez ☐ Algunas veces ☐ A menudo ☐ Casi siempre

26.La enseñanza se planifica pensando en todos los alumnos y alumnas:

☐ Rara vez ☐ Algunas veces ☐ A menudo ☐ Casi siempre

27.La evaluación de los alumnos y alumnas es tema de debate entre el profesorado:

☐ Rara vez ☐ Algunas veces ☐ A menudo ☐ Casi siempre

28.En el aula los alumnos y alumnas aprenden colaborativamente:

☐ Rara vez ☐ Algunas veces ☐ A menudo ☐ Casi siempre

29.La Atención a la Diversidad en el aula es un proceso que lleva a incrementar la participación de todo el alumnado:

☐ Rara vez ☐ Algunas veces ☐ A menudo ☐ Casi siempre

30.El aprendizaje se concibe como un proceso de reconstrucción personal y social sobre los aprendizajes previos:

☐ Rara vez ☐ Algunas veces ☐ A menudo ☐ Casi siempre

Hoja de respuestas*

	<i>Rara vez</i>	<i>Algunas veces</i>	<i>A menudo</i>	<i>Casi siempre</i>
Módulo 2. Descubrir la diversidad: celebrar las diferencias				
Módulo 3. Planificar el apoyo en la escuela: proceso y desarrollo de un modelo celebrativo				
Módulo 4. Desarrollar habilidades y conductas colaborativas: estrategias formativas				
Módulo 5. Crear centros inclusivos: respuesta organizativa a la diversidad				
Módulo 6. Crear aulas inclusivas: la construcción de comunidades sociales y de aprendizaje				

* Para el análisis las puntuaciones son:

Rara vez:	1
Algunas veces:	2
A menudo:	3
Casi siempre:	4

Material de apoyo 2. Descripción de las actividades de formación

Las actividades comunes a todos los centros son las siguientes:

<i>Módulo 2. Descubrir la diversidad: celebrar las diferencias</i>	2. Acerca del significado de diversidad
<i>Módulo 3. Planificar el apoyo en la escuela: proceso y desarrollo de un modelo celebrativo</i>	1. Acerca del significado del proceso de apoyo en los centros
<i>Módulo 4. Adquirir habilidades y conductas colaborativas: estrategias formativas</i>	9. Resolución de problemas de forma colaborativa
<i>Módulo 5. Crear centros inclusivos: respuesta organizativa a la diversidad</i>	2. Actitudes del profesorado ante la diversidad
<i>Módulo 6. Crear aulas inclusivas: la construcción de comunidades sociales y de aprendizaje</i>	1. Barreras para la participación y el aprendizaje

A continuación hacemos una descripción de todas las actividades de los materiales de formación:

MÓDULO 2. Descubrir la diversidad: celebrar las diferencias

Actividad 1. Educación inclusiva: educación para todos y todas

En este módulo esta primera actividad parte del análisis del modelo de educación inclusiva. Desde una aproximación inicial a qué es educación inclusiva y cómo se está desarrollando en la práctica se pretende ofrecer algunas ideas que pueden contradecir este modelo educativo, y al mismo tiempo, buscar argumentos que justifiquen la necesidad de crear escuelas para todos.

Actividad 2. El significado de diversidad

A veces puede resultar difícil hablar de determinados conceptos porque cada persona puede tener una idea particular del mismo. Es así que el objeto de esta actividad es profundizar en el concepto de diversidad e intentar que las personas participantes en la formación lleguen a un acuerdo sobre qué

entienden por diversidad.

Actividad 3. La evolución de la respuesta a la diversidad

La historia de la educación especial ha ido atravesando por una serie de etapas hasta llegar a lo que hoy entendemos por Atención a la Diversidad. En esta actividad se pretende revisar y reflexionar acerca de la evolución que ha seguido la respuesta a la diversidad en los centros escolares.

Actividad 4. Descubrir las diferencias culturales

Cada vez viene siendo más habitual la presencia en los centros educativos de niños y niñas que provienen de otros países y culturas. Con esta actividad podéis explorar el desarrollo de medidas dirigidas al alumnado para responder a las actitudes racistas ante personas de otras culturas.

Actividad 5. Descubrir las diferencias de género

Nacer niño o niña, en algunos casos, puede implicar un determinado trato. Desde que somos pequeños en nuestras familias asumimos unos determinados roles, también aprendidos en la sociedad. A través de esta actividad os invitamos a explorar, basándonos en las reflexiones de un grupo de estudiantes, junto con el resto de vuestros colegas, la repercusión que la diferencia de género tiene en la vida diaria de vuestro centro y aula.

Actividad 6 Descubrir las diferencias sociales

La diferencia derivada del origen social también es un elemento que influye en la respuesta a la diversidad. En esta actividad es posible indagar en las diferencias y desigualdades que pueden existir por proceder de contextos familiares y sociales distintos.

Actividad 7. Descubrir las diferencias de capacidad

El cuarto grupo que a lo largo de la historia ha sido sometido a procesos de discriminación y exclusión es el de personas con discapacidad. Precisamente, el propósito de esta actividad es realizar una nueva lectura de esta realidad y concebir la capacidad como una construcción social y plantear cómo todas las personas pueden mostrar diversas capacidades (práctica, conceptual y social), predominando unas sobre otras.

MÓDULO 3. Planificar el apoyo en la escuela: proceso y desarrollo de un modelo celebrativo

Actividad 1. El significado del proceso de apoyo en los centros

El proceso de apoyo en los centros está bastante influenciado por cómo se concibe el apoyo en ellos. En esta actividad se realizan distintas demandas con el fin de que los participantes en la formación analicen, revisen y reflexionen acerca del concepto de apoyo.

Actividad 2. Problemas del apoyo en la práctica

Desde que el apoyo se introdujera en los centros como un recurso para atender a la diversidad ha surgido una serie de dificultades vinculadas a éste. Algunos de esos obstáculos se exploran en esta actividad. A partir de aquí os proponemos una serie de pasos para examinar los problemas que conlleva el apoyo a la diversidad.

Actividad 3. Apoyo colaborativo: ejemplos de experiencias

El apoyo colaborativo, procesual, contextual y curricular se presenta en esta actividad. En la misma podréis encontrar más detalles de cada una de estas formas de apoyo. Con esta actividad es posible conocer el significado de las metodologías de apoyo y su aplicación a la práctica. Además, se introducen ejemplos de centros y profesionales de la educación que se han involucrado en la puesta en práctica de experiencias sobre el apoyo.

Actividad 4. Análisis de la puesta en práctica del apoyo

El caso práctico que se expone en esta actividad se podría dar en cualquier otra escuela. No buscamos generalizar el mismo, tan sólo proponemos una serie de cuestiones que podrían servir para valorar la respuesta dada a un alumno concreto y simular vuestra respuesta.

Actividad 5. En busca de soluciones

En esta ocasión, de nuevo, te presentamos una actividad que puede ayudar a entender el apoyo como algo más que una acción dirigida, exclusivamente, a estudiantes con necesidades educativas especiales. A través de los conflictos que surgen en un centro por querer extender el apoyo también al profesorado, podríais determinar las influencias que éste tiene en vuestro centro.

Actividad 6 Dos son más que uno

La enseñanza de una lección entre dos colegas es una estrategia con la que en la actualidad se cuenta para dar respuesta a la diversidad. Con esta actividad tenéis la posibilidad de indagar en los beneficios y dificultades que están presentes cuando se planifica colaborativamente o se da una clase conjuntamente con un colega del centro.

Actividad 7. Análisis y construcción de un modelo de apoyo compartido

Última actividad que hace posible profundizar en los procesos de apoyo desarrollados en vuestro centro. Por una parte, permite analizar cuál es vuestro punto de partida, es decir, cómo está funcionando el apoyo en el centro. Por otra, facilita la propuesta de alternativas y el acuerdo de criterios sobre cómo mejorar el modelo de apoyo. Esta actividad formativa está prevista para ser desarrollada en más de una reunión. En concreto, proponemos que la actividad se estructure en tres reuniones: primera reunión

(puntos a y b), segunda reunión (puntos c, d y e) y última reunión (puntos f y g).

MÓDULO 4. Desarrollar habilidades y conductas colaborativas: estrategias formativas

Actividad 1. El significado de colaboración

Cuántas veces hemos oído hablar de colaboración en la escuela y fuera de ésta. Este término aparece constantemente en la normativa educativa, en los libros de texto, en las experiencias innovadoras. Pero ¿qué significa realmente colaboración? Con esta actividad cabe analizar vuestras concepciones sobre la colaboración y consensuar qué es y qué no es colaboración.

Actividad 2. Cómo desarrollar la colaboración entre el profesorado

El propósito de esta actividad formativa, de nuevo, gira en torno a la colaboración. Pero en esta ocasión se desciende a un nuevo nivel de análisis en el que desde una orientación práctica se pretende identificar diferentes estrategias que pueden ayudar a desarrollar la colaboración entre el profesorado.

Actividad 3. Escuchar para comunicarse

La comunicación es un factor clave cuando los docentes trabajan en equipo. Pero ¿qué procesos están inmersos en la comunicación? A partir de la escucha activa, la reflexión y síntesis (elementos que forman parte de la comunicación) tenéis la oportunidad de mejorar la comunicación con vuestros compañeros. En concreto, en esta actividad se hace hincapié en el proceso de escucha activa y en los pasos que se pueden dar para que ésta tenga lugar de forma adecuada.

Actividad 4. ¿Qué dificulta o facilita la comunicación colaborativa?

En la comunicación puede intervenir una serie de aspectos que facilitan o por el contrario, dificultan la interacción entre dos o más personas. Es así que los mensajes obstructores o facilitadores de la comunicación sirven como guía para llevar a cabo las demandas de esta actividad.

Actividad 5. La comunicación no verbal

A la hora de comunicarnos hay que prestar atención tanto a la comunicación verbal (qué se dice) como a la no verbal (cómo se dice). Es esta última el propósito de la actividad. A través de diferentes pasos se persigue la puesta en práctica de este tipo de comunicación y el reconocimiento de la importancia de la comunicación no verbal.

Actividad 6 Niveles de reflexión en el discurso

Cuando nos comunicamos podemos distinguir tres niveles de profundización distintos en el discurso (nivel técnico, práctico y crítico). Estos niveles son introducidos, clarificados y practicados en esta actividad a través del trabajo sobre un problema concreto en un centro.

Actividad 7. Enseñanza reflexiva

La enseñanza reflexiva es considerada como un proceso cíclico en el que se dan varios pasos: prever, recoger, analizar y evaluar datos, reflexionar y por último, planificar y actuar. A través de esta actividad es posible abordar el análisis de vuestra enseñanza reflexiva en la práctica diaria.

Actividad 8. Algunas ideas para el aprendizaje del profesorado

La formación es, hoy día, un proceso que nunca acaba. En el caso de los docentes este aprendizaje se ve mediatizado por el hecho de ser formadores, y

por ello, es difícil prescindir de la preparación permanente. Ahora bien, ¿cómo aprenden los adultos? Esta actividad podría ayudar a explorar los criterios que pueden guiar el aprendizaje adulto.

Actividad 9. Resolución de problemas de forma colaborativa

En la literatura educativa se han estudiado diferentes pasos que se pueden seguir cuando se resuelve un problema. A partir de esta actividad se pretende conocer y aplicar a una situación conflictiva los pasos que se pueden seguir para resolver un problema.

MÓDULO 5. Crear centros inclusivos: respuesta organizativa a la diversidad

Actividad 1. Características de los centros que responden a la diversidad

Distintas investigaciones han demostrado que existe una serie de rasgos que caracterizan a las escuelas que emprenden procesos de mejora para dar respuesta a la diversidad. Tenéis la oportunidad con esta actividad de concretar un plan de acción para mejorar algunas de las condiciones organizativas y didácticas de vuestra escuela.

Actividad 2. Actitudes del profesorado ante la diversidad

En esta actividad se proponen diferentes interrogantes que tienen el denominador común de estar relacionados con la diversidad educativa. El resultado de la actividad puede servir para orientar la respuesta a la diversidad en vuestro centro e introducir medidas en el Reglamento de Organización y Funcionamiento.

Actividad 3. La escuela que aprende

Una escuela que aprende es una institución que avanza y en la que sus profesionales también aprenden. Distintas cuestiones os podrían ayudar a

reflexionar sobre la orientación de vuestro centro hacia este desarrollo organizativo. Además, en esta actividad se introduce información acerca de aspectos que pueden ayudar a las escuelas a aprender y mejorar.

Actividad 4. De la cultura individual a la colaborativa

La coexistencia de culturas escolares colaborativas e individuales sigue siendo una práctica habitual. ¿Cómo llegar a una organización colaborativa? ¿Cómo derribar los muros del individualismo? Estas cuestiones son el objeto de esta actividad. Mediante la misma podéis acordar un obstáculo que impida llegar a la colaboración y plantear alternativas para superarlo.

Actividad 5. La formación del profesorado en el Proyecto de Centro

Esta actividad permite trabajar sobre la formación del profesorado respecto a la Atención a la Diversidad y su respuesta en el Proyecto de Centro. Además, la actividad propone el estudio de modelos formativos que se deberían introducir en el Proyecto de Centro para llevar a cabo una adecuada Atención a la Diversidad.

Actividad 6 ¿Modelo integrador o segregador?

Esta actividad posibilita argumentar un determinado modelo educativo (el modelo integrador) frente a otro (el modelo segregador) y realizar un decálogo de medidas que se puedan introducir en el Proyecto de Centro para mejorar la Atención a la Diversidad.

Actividad 7. Colaboración entre escuela y familia

La participación de las familias en el proceso educativo es fundamental para que éste sea llevado a la práctica con éxito. Algunas veces los esfuerzos de los centros fracasan por la escasa implicación de los padres y madres en las actividades de las escuelas. Con el fin de mejorar la colaboración entre las

instituciones educativas y las familias, os proponemos una serie de estrategias que puede ayudar a mejorar dicha participación.

Actividad 8. Todos y todas participan en nuestra escuela

Un centro que está abierto a la comunidad es un centro que, entre otras cosas, abre canales para que la comunidad educativa pueda participar en diferentes propuestas. Esta actividad os podría ayudar a pensar en la puesta en marcha de iniciativas de participación de la comunidad educativa en vuestro centro.

Actividad 9. La participación del alumnado en el centro

Las asambleas de clase o las reuniones de delegados y delegadas son dos ejemplos que promueven y enfatizan la participación del alumnado. A través de esta actividad es posible llegar a consensuar y valorar una serie de estrategias que animen la participación del alumnado en el centro escolar.

MÓDULO 6. Crear aulas inclusivas: la construcción de comunidades sociales y de aprendizaje

Actividad 1. Barreras para la participación y el aprendizaje

Algunos alumnos y alumnas se encuentran con barreras en algunas clases que les impiden participar y que en gran medida limitan su aprendizaje. Para mejorar la práctica es necesario examinar qué barreras existen. Esta información puede ser usada para crear las condiciones que ayuden a superar tales obstáculos. Estos impedimentos pueden tomar muchas formas. Algunos surgen a causa de circunstancias que escapan del alcance del propio profesorado. Es el caso de la falta de recursos o factores contextuales pobres. Sin embargo, en ciertas condiciones estas barreras son causadas por la forma en que se organizan las escuelas y aulas. La reflexión sobre los factores que pueden dificultar la participación del alumnado en la clase y la forma de

superarlas es el objetivo de la actividad.

Actividad 2. Cómo responder a la diversidad del aula

En esta actividad se sigue un proceso mediante el que, junto a vuestros colegas, podéis indagar en situaciones conflictivas que se presentan en el aula cuando se da respuesta a la diversidad. La búsqueda colaborativa de soluciones a la respuesta a la diversidad es el objetivo de esta actividad.

Actividad 3. Desarrollo de prácticas inclusivas

Al tomar como punto de partida algunas características que pueden ayudar a desarrollar prácticas inclusivas en las aulas se propone una serie de pasos para concebir el aula como un espacio social y académico al que pertenece todo el alumnado.

Actividad 4. Revisión de la práctica de clase

Con esta actividad se pretende consensuar una serie de criterios que os pueden ayudar a diseñar y desarrollar en vuestras aulas un proceso de enseñanzaaprendizaje, a través de estrategias colaborativas, con el que se pretende dar respuesta a todo el alumnado.

Actividad 5. ¿Cómo podemos enseñar?

El aprendizaje significativo, las anécdotas, estudios de campo, etc. son estrategias de enseñanza que ayudan a crear un aula en la que se fomenta el aprendizaje activo del alumnado. Junto a vuestros compañeros y compañeras es posible elaborar un listado de estrategias para enseñar una lección. Sólo necesitáis vuestra experiencia y al resto de los colegas.

Actividad 6. Todos pueden aprender

El propósito de esta actividad es que los participantes en la formación identifiquen distintas actuaciones que pueden ayudar a los estudiantes a conseguir éxito en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Actividad 7. Organización social del aula

La construcción de la organización social del aula implica la creación de un proyecto compartido entre el docente y el alumnado. ¿Cómo construir el aula enfatizando la dimensión social?, ¿cómo planificar la organización del aula? A estos interrogantes podéis dar respuesta con esta actividad que cuenta con la experiencia de un profesor que se ha propuesto organizar su aula socialmente.

Actividad 8. Modelos organizativos y didácticos que facilitan la diversidad

Los talleres/rincones, un aula con dos docentes, diferenciación por niveles de aprendizaje, plan de trabajo, contrato didáctico, grupos cooperativos o proyectos de trabajo, son algunos modelos organizativos que facilitan la Atención a la Diversidad. Esta actividad os proporciona la posibilidad de conocer estos modelos y aplicarlos en la práctica.

Actividad 9. Aprendizaje cooperativo: qué es y cómo llevarlo a cabo

La diversidad emplaza al profesorado a utilizar mecanismos que permitan que todo el alumnado, con independencia de sus características personales, sea capaz de aprender al máximo, dentro de sus posibilidades. Algunas técnicas como la asamblea de clase, tutoría entre iguales, investigación cooperativa y discusión entre compañeros pueden ayudar a este fin. En concreto, el fin de esta actividad es conocer y desarrollar diferentes técnicas que permiten el aprendizaje cooperativo.

Actividad 10. Aspectos importantes para trabajar en grupo

Desde que se decide que el alumnado va a trabajar en grupo, los profesores y profesoras tienen que tomar una serie de decisiones acerca del tamaño de los grupos, de las tareas que se van a realizar, de cómo se va a evaluar, etc. Ahora podéis concretar, junto a vuestros colegas, qué aspectos son necesarios para organizar el aprendizaje en grupos. Esto se ve apoyado por un texto donde se refleja cada uno de estos aspectos.

Actividad 11. Cómo adaptar el aula para responder a la diversidad

La cuestión de cómo adaptar el aula para responder a la diversidad es el propósito de esta actividad. En ella por medio de preguntas dirigidas podéis reflexionar sobre la organización del trabajo en el aula con relación a la respuesta a un caso concreto.

Actividad 12. Dilemas sobre la evaluación del alumnado

La evaluación es un elemento importante y común en el proceso educativo. El tema de la evaluación es uno de los aspectos más significativos en aquellos centros que desarrollan procesos de mejora para atender a la diversidad. Por ello, mediante diferentes cuestiones y reflexiones podréis ahondar en la evaluación del alumnado.

Material de apoyo 3. Pautas para la coordinación

Como se ha descrito en la Introducción de esta propuesta formativa sugerimos que en cada sesión de formación asuma una persona distinta la función de coordinación. Para esta coordinación, que hemos llamado rotativa, aconsejamos las siguientes pautas:

- Asegurarse de que haya sólo una actividad para cada reunión del grupo de trabajo.
- Leer la actividad antes de la sesión del grupo de trabajo.

- Prever los materiales necesarios para cada sesión (fotocopias, cartulinas, etc.).
- Indicar cada una de las partes de la actividad.
- Marcar los tiempos para cada una de las secuencias de la actividad.
- Mediar para que todos los miembros del grupo participen.
- Tomar notas de lo que va sucediendo.
- Favorecer la síntesis para que se llegue a conclusiones.

ACTIVIDAD 2. La línea del cambio

- ¿Qué aprendemos?

A ayudar a indagar a los participantes en el proceso de cambio seguido por su centro.

- ¿Cómo lo hacemos?

- a) Cada participante tiene delante un cuadro en blanco en el Material de apoyo 4. En este cuadro aparecen tres columnas: momentos, fechas y hechos que parecieron significativos sobre un período.
- b) Colocad individualmente en la columna de la izquierda aquellos hechos o momentos que son significativos en la trayectoria del centro (por ejemplo, creación del centro, adhesión al proyecto de integración escolar, cambios organizativos a raíz de la LOGSE, etc.), indicando fecha aproximada en la columna del centro. En la columna de la derecha, escribid algunos comentarios y anécdotas en respuesta a la pregunta que se hace: ¿qué te pareció significativo de ese momento? Independientemente de los años que llevéis en el centro, podéis conocer

eventos sucedidos en éste previos a vuestra incorporación. De cualquier forma la línea del cambio también podría realizarse en parejas, de modo que estén formadas por un profesor con más antigüedad y otro de reciente incorporación en el centro. Utilizad tantos folios como sean necesarios.

c) Compartid con el resto de compañeros vuestras percepciones sobre la evolución de vuestro centro (momentos clave, dificultades, hechos positivos, etc.).

- Reflexiones finales

¿Esta actividad os ha ayudado a conocer mejor vuestro centro?, ¿por qué?

¿Con qué dificultades os habéis encontrado en esta actividad?

Material de apoyo 4. La línea del tiempo

<i>Momento</i>	<i>Fecha</i>	<i>¿Qué te pareció significativo de este momento?</i>
----------------	--------------	---

ACTIVIDAD 3. El cambio como proceso

- ¿Qué aprendemos?

A identificar y analizar los elementos que están involucrados en el cambio.

- ¿Cómo lo hacemos?

a) Dedicad un tiempo cada participante a escribir algún cambio que experimentasteis en vuestro trabajo. Podría ser un cambio en la organización (ejemplo, redistribución del espacio); en el currículo (introducción de nuevos contenidos); o un cambio en las estrategias de enseñanza (como la introducción de grupos de trabajo colaborativo

entre el alumnado). Responded a las siguientes cuestiones:

-¿Quién propuso el cambio?

-¿Cuál era la intención?

-¿Qué sucedió?

-¿A quién afectó?

-¿Cómo influyó en vuestra práctica educativa?, etc.

b)Formad pequeños grupos y contad la historia sobre la que habéis reflexionado. Preparad un informe de grupo indicando consejos que daríais a los profesores que desearan cambiar o desarrollar algunos aspectos de su práctica.

c)Informad al resto de colegas y discutid las implicaciones conjuntamente.

- Reflexiones finales

¿Qué habéis aprendido con esta actividad?

¿Consideráis que el listado elaborado os puede ayudar a comprender y asumir mejor los procesos de cambio?, ¿por qué?

Módulo 2

Descubrir la diversidad: celebrar las diferencias

Introducción

El reto que la diversidad plantea no sólo hace referencia al alumnado con necesidades educativas especiales, sino que éste es un término más amplio en el que tienen cabida procesos educativos atentos a la diversidad de necesidades y demandas derivadas de características tales como la cultura, el género, la clase social, las creencias religiosas, la capacidad intelectual, etc.

Este módulo resulta de indudable valor para la formación del profesorado. A veces cuando se habla de diversidad todas las personas no tienen por qué entender lo mismo, las interpretaciones y conceptualizaciones sobre el término diversidad pueden oscilar significativamente entre unos docentes y otros. En este sentido, las actividades de este módulo permiten establecer un lenguaje común entre los participantes acerca de la diversidad y las diferencias humanas.

A veces la diversidad se ha vinculado exclusivamente a determinados alumnos y alumnas, aquéllos que previamente han sido diagnosticados y que se consideran que necesitan un apoyo especial, sin considerar la heterogeneidad del alumnado. Otras veces la diversidad se ha contemplado como un problema para el que hay que buscar soluciones y quizás ha pasado inadvertido el valor de la diversidad, la riqueza que supone aprender de las diferencias. Desde esta perspectiva este módulo formativo ayuda a reflexionar en torno a la cuestión "¿La diferencia se considera como un

problema que se debe solucionar o es un elemento enriquecedor que se celebra en una sociedad plural?".

Este módulo es además una oportunidad para acercarnos a la diversidad, respetando la construcción social de las diferencias, cómo éstas se refieren a estructuras particulares de significado, que son hechas o construidas, no inherentes, y que por tanto, podrían ser construidas diferentemente dependiendo de la persona o grupo que las interprete. A menudo los grupos minoritarios han sido vistos como "diferentes" en nuestra sociedad y han surgido dilemas a la hora de hacer frente a las diferencias. Es posible pensar que este dilema existe porque tradicionalmente se ha compartido la asunción de que la diferencia se vinculaba a la anormalidad o el estigma. Así las diferencias humanas han sido consideradas en nuestra sociedad como problemáticas y de ahí han surgido toda una serie de discriminaciones, prejuicios, etc.

A lo largo de la historia se pueden identificar cuatro colectivos de personas que han sufrido respuestas de discriminación y exclusión (Parrilla, 2000):

- Grupos sociales. Incluye aquellos grupos pertenecientes a las clases sociales más desfavorecidas de cada sociedad. El acceso a la información, cultura, política y economía es restringido en estos grupos.
- Grupos étnicos o culturales. Éstos son los grupos pertenecientes a culturas no dominantes: minorías étnicas (gitanos en España), inmigrantes o cualquier grupo que es ignorado por la cultura dominante.
- Grupos de género. Grupos de mujeres y niñas conforman la diversidad de este colectivo. Acceso sin igualdad de oportunidades a la vida laboral, escolar o social por motivos de género.
- Grupos de discapacidad. Colectivos con diversas capacidades y

necesidades, con dificultades para progresar en la escuela y beneficiarse de los aprendizajes.

Para dar respuesta a todas las personas y grupos humanos debemos intentar desarrollar un lenguaje que nos permita hacer distinciones particulares y ofrecer explicaciones sin hacer referencia a conceptos categóricos o tipológicos (Burbules, 1997). Una "filosofía de la diferencia" comienza con el concepto de diferencia como una condición general, como lo común a todos los seres humanos. En definitiva, como un valor positivo en la sociedad, la diferencia como un elemento enriquecedor para los grupos humanos.

La educación en la diversidad tiene, en definitiva, unos fundamentos que son socioculturales y psicopedagógicos; implica el reconocimiento de la otra persona, de su individualidad, originalidad e irrepetibilidad, proponiéndose la finalidad de desarrollar al alumnado en su diversidad de origen, ya sea personal (ideas previas, estilos de aprendizaje, ritmos, capacidades, motivaciones, etc.), o grupal (de carácter cultural, género, clase, religión) en situaciones que pueden generar diferencias o desigualdades, y vinculando las diferencias a su contexto (social, escolar, familiar); a través de estrategias que pueden ser para compensar y suprimir las desigualdades o compartir, estimular y respetar las diferencias; en todos los ámbitos de la estructura y de la acción educativa, tanto en el centro, como en el equipo docente, como en el aula (Moriña, 2004).

Las actividades de este módulo son variadas: desde actividades más generales que analizan el propio concepto de educación inclusiva y diversidad o la evolución de la respuesta a la diversidad a aquellas más concretas, que se centran en un determinado grupo humano que a lo largo de la historia ha sufrido procesos de desigualdad o discriminación (por ejemplo, grupos culturales o de género).

Para "descubrir la diversidad" proponemos siete actividades:

1. Educación inclusiva: educación para todos y todas

Esta primera actividad parte del análisis del modelo de educación inclusiva. Desde una aproximación inicial al concepto de educación inclusiva y cómo se está desarrollando en la práctica se pretende ofrecer algunas ideas que pueden contradecir este modelo educativo, y al mismo tiempo, buscar argumentos que justifiquen la necesidad de crear escuelas para todos.

2. El significado de diversidad

A veces puede resultar difícil hablar de determinados conceptos porque cada persona puede tener una idea particular del mismo. Es así que el objeto de esta actividad es profundizar en el concepto de diversidad e intentar que las personas participantes en la formación lleguen a un acuerdo sobre qué entienden por diversidad.

3. La evolución de la respuesta a la diversidad

La historia de la educación especial ha ido atravesando por una serie de etapas hasta llegar a lo que hoy entendemos por Atención a la Diversidad. En esta actividad se pretende revisar y reflexionar acerca de la evolución que ha seguido la respuesta a la diversidad en los centros escolares.

4. Descubrir las diferencias culturales

Cada vez viene siendo más habitual la presencia en los centros educativos de un alumnado que proviene de otros países y culturas. Con esta actividad podéis explorar el desarrollo de medidas dirigidas al alumnado para responder a las actitudes racistas ante personas de otras culturas.

5. Descubrir las diferencias de género

Nacer niño o niña, en algunos casos, puede implicar un determinado trato.

Desde que somos pequeños en nuestras familias asumimos unos determinados roles, también aprendidos en la sociedad. A través de esta actividad os invitamos a explorar, basándonos en las reflexiones de un grupo de estudiantes, junto con el resto de vuestros colegas, la repercusión que la diferencia de género tiene en la vida diaria de vuestro centro y aula.

6 Descubrir las diferencias sociales

La diferencia derivada del origen social también es un elemento que influye en la respuesta a la diversidad. En esta actividad es posible indagar en las diferencias y desigualdades que pueden existir por proceder de contextos familiares y sociales distintos.

7. Descubrir las diferencias de capacidad

El cuarto grupo que a lo largo de la historia ha sido sometido a procesos de discriminación y exclusión es el de personas con discapacidad. Precisamente el propósito de esta actividad es realizar una nueva lectura de esta realidad y concebir la capacidad como una construcción social y plantear cómo todas las personas pueden mostrar diversas capacidades (práctica, conceptual y social), predominando unas sobre otras.

La formación a través de estas actividades gira en torno a:

- El sentido de la educación inclusiva y algunos de los mitos que se han asociado a ésta.
- El concepto de diversidad y la respuesta de la escuela a la diversidad.
- La evolución que ha seguido la respuesta a la diversidad en los centros educativos.
- Estrategias que pueden ayudar a responder a actitudes racistas que cabe presentarse en determinado sector del alumnado.

- Las diferencias de género en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Las diferencias y desigualdades que pueden existir por provenir de contextos familiares y sociales distintos.
- Las diferencias de capacidad que caracterizan a todo el alumnado.

ACTIVIDAD 1. Educación inclusiva: educación para todos y todas

- ¿Qué aprendemos?

A explorar el sentido de la educación inclusiva y algunos de los mitos que se han asociado a ella.

- ¿Cómo lo hacemos?

a) Leed el texto del Material de apoyo 1 "La educación inclusiva y algunos mitos".

b) Formad pequeños grupos para:

- Llegar -aun consenso sobre qué es educación inclusiva.

- Identificar cómo se está desarrollando en la actualidad el modelo de educación inclusiva en los centros.

c) Ahora en el mismo grupo elegid diferentes mitos de los presentados en el Material de apoyo. Cada grupo debe centrarse en un mito distinto, y todos deben ser seleccionados.

d) Debatid sobre el acuerdo o desacuerdo acerca de los planteamientos que tratan de deconstruir esos mitos y proponed nuevas ideas prácticas que corroboren o por el contrario, rebatan los argumentos que se proponen para desmitificar algunos aspectos relacionados con la educación

inclusiva.

e) Compartid con el resto de los grupos el análisis realizado.

- Reflexiones finales

¿Qué habéis aprendido con esta actividad?

¿Qué otros mitos se os ocurren relacionados a la educación inclusiva o educación para todos los alumnos y alumnas?

Material de apoyo 1. La educación inclusiva y algunos mitos

El concepto de educación inclusiva se está utilizando desde hace unos años. Autores como Marchesi (2000) aprecian una evolución en el propio concepto de educación especial:

La educación especial ha sido sinónimo durante muchos años de la educación de los alumnos con alguna discapacidad. En las dos últimas décadas, esta concepción se ha ido lentamente transformando de la mano de un nuevo concepto, el de necesidades educativas especiales, que pone el acento fundamentalmente en las demandas educativas del niño y en las adaptaciones que debe realizar el sistema educativo, los centros y la práctica docente en el aula para proporcionar una respuesta educativa adecuada. En los últimos años se ha producido un nuevo cambio: de las necesidades educativas especiales, y por tanto, de la reforma de la educación especial, se ha pasado a un enfoque más global y profundo que se resume en la conceptualización de las escuelas inclusivas (Marchesi, 2000: 21).

A) Origen de la educación inclusiva

Inclusión educativa es un descriptor internacional que tiene su fundamento

ideológico en la Declaración Universal de los Derechos Humanos: "Los poderes públicos tienen la obligación de garantizar una enseñanza no segregadora, que se prolongue después en la integración en la sociedad, a todos los alumnos y alumnas, sean cuales sean sus condiciones físicas, sociales o culturales" (Moriña, 2004).

El inicio del movimiento de educación inclusiva tiene como primera fecha clave 1990 cuando se celebró la conferencia de la Unesco en Jomtien (Tailandia) y en la que se hizo pública la idea de inclusión y promovió la idea de una educación para-todos.-

Pero es la conferencia de 1994 de la Unesco en Salamanca la que va a definir y extender la idea de educación inclusiva como principio y política educativa. En ésta un total de 88 países y 25 organizaciones internacionales vinculadas a la educación asumieron la idea de desarrollar o promover escuelas con una orientación inclusiva.

Esta conferencia supuso el reconocimiento explícito de la noción de inclusión en el ámbito internacional, planteando la educación inclusiva como un derecho de todos los niños y niñas, y vinculando la educación especial a todos aquellos que no se benefician de la educación ordinaria.

Otra fecha clave, pero no definitiva, en la consolidación de la filosofía de inclusión fue el año 1996, nombrado Año Internacional contra la Exclusión, quedando definitivamente interconexionados los términos inclusión y exclusión.

B) Concepto de educación inclusiva

No es de extrañar que en torno a la educación inclusiva confluyan tanto argumentos a favor como en contra, tanto dudas como certezas. Incluso aquellos que se suman a la filosofía inclusiva reconocen que actualmente la misma genera incertidumbre y a veces, complejidad en su comprensión:

Actualmente hay una gran y sutil confusión en torno a los conflictos y tensiones que genera la educación inclusiva. Existe una plétora de ideologías y valores contradictorios; hay una multitud de voces que surgen de las dinámicas dentro de las cuales ya no tiene cabida las viejas asunciones y, sin embargo, todavía no se han interiorizado las nuevas ideas. Para mayor complicación, los términos más importantes o no poseen un significado concreto, o se utilizan en diferentes contextos para servir a distintos propósitos (Vlachou, 1999: 233).

La educación inclusiva ha supuesto una esperanza y una meta, pero al mismo tiempo ha sido muy criticada. Para muchos tan sólo es un término que sin añadir nada nuevo ha venido a reemplazar a otros ya existentes (Fuchs y Fuchs, 1994). Incluso los propios defensores de la inclusión la han reducido exclusivamente al beneficio de personas con discapacidad (Murphy, 1996).

Centrándonos en el análisis del concepto de inclusión educativa distintas definiciones consultadas (Booth y Ainscow, 1998; Corbett, 1999; Sapon-Shevin, 1998; Slee, 2000) nos avisan de esta variedad de concepciones. En algunas aparecen resaltadas unas dimensiones y en otras, dimensiones contrarias. De todas éstas queremos enfatizar aquellos aspectos comunes a la mayoría de las definiciones y aquellos otros, que sin serlos, añaden notas de identidad al propio concepto. A través de la identificación y el análisis de unos rasgos que podríamos considerar explicativos de la educación inclusiva nos gustaría esbozar nuestra propia definición y presupuestos de partida:



Concepto de inclusión.

El concepto de un único sistema educativo, antes que sistemas paralelos, ha ido avanzando con el principio de escuela inclusiva. Éste se entiende como un concepto totalmente opuesto a exclusión y emerge de autores que pedían la eliminación del sistema dual de educación ordinaria y educación especial (Gartner y Lipsky, 1987; Lilly, 1986). Esta redefinición quiere ir más allá de un simple cambio de palabras, evitándose la división entre "nosotros" y "ellos", los estudiantes "normales" y los "no normales" y el uso de categorías eufemísticas, adoptándose un nuevo concepto, el de diversidad. En éste tiene cabida cualquier alumno o alumna, independientemente de su origen social, raza, capacidad, género. La educación inclusiva es en sí un proceso inacabado y en él se dan paralelamente prácticas de inclusión y exclusión. Más allá del aprendizaje y la participación activa en la vida del centro y aula se pretende la incorporación plena de todos los alumnos en la sociedad. En este contexto no es posible pensar en educación inclusiva al menos que se reestructure el sistema educativo en su totalidad.

C) Mitos sobre la educación inclusiva

Los mitos son asunciones que desfiguran lo que realmente es una cosa. En ocasiones, suponen una amenaza para aquello por lo que surgen. A veces, cuando el mito es extendido a muchas personas y su difusión se acrecienta desfigura la propia realidad, suponiendo un planteamiento confuso del fenómeno en cuestión (Moriña, 2003).

Los mitos como desfiguración de la realidad que son, necesitan ser conocidos y deconstruidos. Consideramos estos mitos como un obstáculo a la construcción de una filosofía inclusiva, por lo que nos parece interesante describir y aclarar algunos de ellos.

Para la deconstrucción de algunos de estos mitos vamos a recurrir al interesante artículo de Mara Sapon-Shevin (1996), enunciando y aclarando aquellos mitos más frecuentes en el escenario que nos ocupa.

MITO 1: La inclusión está siendo impuesta en las escuelas por ideologías externas y por padres que no son realistas, que no aceptan que sus hijos sean diferentes

Este mito plantea que la inclusión no surge por ningún grupo en particular. La evolución del movimiento de educación inclusiva puede ser trazado también a través de los cambios en el lenguaje y en la terminología, cambios de mentalidad y prácticas. Hace más de veinte años, los esfuerzos se dirigieron hacia la integración (matriculando a estudiantes de educación especial en clases ordinarias). Esos esfuerzos nos enseñaron la necesidad de que hubiera servicios unificados y colaboración entre éstos.

Ahora estos esfuerzos van hacia cambios en las clases y estructuras existentes, de manera que todos los estudiantes pueden estar en un único sistema.

Mientras que las familias han jugado un rol importante en el movimiento inclusivo, así como en la lucha por los derechos de sus hijos a lo largo de la historia de la educación, no han estado solos. Políticos y profesionales de la educación han participado en este movimiento.

Esta circunstancia demuestra que no es posible afirmar que en la difusión de la inclusión sólo participen familias e ideologías externas, sino que por el contrario es propia de un número significativo de profesionales de la educación, grupos de presión y políticos.

MITO 2: Las personas a favor de la inclusión sólo consideran al alumnado con discapacidad

En este mito se defiende que la inclusión de personas con discapacidad en aulas ordinarias es el reclamo más importante del movimiento inclusivo. Sin embargo, esta idea sesga las intenciones de los defensores de la educación inclusiva. Éstos reconocen a cualquier estudiante (no importa la capacidad, el género, la clase social o la cultura) como sujeto de la educación inclusiva. No hay razón para que las estrategias de aprendizaje que se utilizan con la mayoría de los estudiantes en clases ordinarias no puedan darse con alumnos y alumnas que han estado históricamente segregados. O por el contrario, que las estrategias para estudiantes en emplazamientos segregados no puedan ser provistas en clases ordinarias.

MITO 3: La segregación no es inherentemente un problema, es la "5wla" segregación la que es un problema

Este mito resalta que la segregación per se no supone una forma de exclusión ni es un problema en sí mismo. Sólo es así cuando no se realiza adecuadamente.

Creemos que cualquier tipo de segregación, puesto que supone una exclusión, un estar fuera de, en la mayor parte de los casos no elegida

libremente es una discriminación y por tanto, considerada un problema. Que las personas en edad de escolarización asistieran a escuelas especiales, las niñas a escuelas de niñas, las personas negras a escuelas de negros, etc. no era una decisión personal, sino obligada si se quería estudiar.

MITO 4: Los defensores de la inclusión sostienen que los profesionales de la educación especial tienen que desaparecer

Educadores especiales, apoyo especial, centros especiales, generalizando a todo lo especial, debería desaparecer. Éste es un mito ampliamente aceptado.

Independientemente de la crítica que se le hace a lo especial, cuando recibir atención especial se convierte en algo segregador, los defensores de la inclusión apuestan por emplazamientos o estrategias ordinarias. Éstos no persiguen la desaparición de lo "especial". De esta manera, no buscan la desaparición de los educadores especiales, sino la reconceptualización de sus roles o la reconversión de las funciones de los centros de Educación Especial.

MITO 5: Se requiere un profesional especial para trabajar con `esos niños'

Este mito asume la necesidad de que los alumnos con necesidades educativas especiales sean atendidos por profesionales de pedagogía terapéutica. En este sentido se ve que el profesor ordinario no está preparado o no es responsable de la educación de estos alumnos.

Pero ¿quiénes son esos niños?

Lo que se requiere son las buenas prácticas de enseñanza para trabajar con cualquier alumno. Ya Ainscow (1999a) nos anunció que los docentes que enseñan pensando en toda la clase son los que dan respuesta a todo su alumnado.

MITO 6: La inclusión va más allá de alcanzar al ya sobrecargado profesional

de la educación

La inclusión añade una nueva obligación a las ya muchas de los profesionales de-educación.. Éste es el significado de este nuevo mito.

La diversidad de estudiantes en las aulas es una realidad incuestionable. Para muchos esta heterogeneidad sin el acompañamiento de los recursos y apoyos necesarios no es efectiva. Sin embargo, los docentes que luchan por la inclusión utilizan otras estrategias que mejoran las prácticas del aula: tiempo de planificación y colaboración con otros colegas, currículo común, cooperación entre estudiantes, etc.

MITO 7: El currículo de la educación general llegará a distorsionarse y devaluarse

Hay un miedo a que la inclusión obligará a los profesores a "bajar el currículo" o como Marchesi (2000) sugiere irónicamente "¿el nivel educativo baja?", limitando o perjudicando el aprendizaje de aquéllos más capaces. Pero la realidad es que el currículo en las clases inclusivas debe ser estructurado con flexibilidad y creatividad, siendo multinivel y participativo.

MITO 8: Los servicios especiales deben prestarse en lugares especiales

El movimiento en pro de la inclusión defiende un continuo de servicios (provisto de la forma más integrada posible) y no de lugares. No significa abandonar la ayuda y el apoyo que los estudiantes puedan necesitar. Por el contrario, hace hincapié en proveer esos servicios en los lugares más normalizados.

MITO 9: Sin clases de educación especial, el alumnado con discapacidad no aprenderá las destrezas para una vida funcional

Los defensores de este mito no entienden una educación donde los

alumnos y alumnas con discapacidad no asistan a clases especiales. Ellos ven en estas clases el escenario donde adquieren las destrezas necesarias para una vida funcional.

Los docentes creativos pueden encontrar numerosas formas para incorporar las habilidades de la vida funcional a los emplazamientos normalizados, habilidades que a menudo son beneficiosas para todos los estudiantes.

MITO 10: La inclusión valora los objetivos sociales" sobre los objetivos educativos"

Que la inclusión sólo persigue la incorporación social es otro de los mitos nacido desde sus orígenes. Cuando hablábamos de las características de la educación inclusiva analizamos cómo la inclusión social se contempla como una nueva faceta de ésta. Pero la inclusión no es meramente social, también requiere una preocupación académica. El aprendizaje es considerado también social ya que este proceso ocurre en un ambiente social: aprender a hablar, hacer amistades, preguntar, responder, y trabajar con otros son todos objetivos educativos.

Los mitos que hemos descrito, aún presentes, los consideramos como obstáculos para la construcción de una filosofía inclusiva. Estos mitos resultan difíciles de vencer porque, como en tantas ocasiones se ha repetido la tarea más ardua, tratan de cambiar las actitudes y concepciones de las personas. Esto no impide que no renunciemos al deseo de desmitificar estas creencias. Sólo desde la clarificación de éstas se podrá elegir consciente y libremente si se opta o no por la inclusión en las escuelas.

ACTIVIDAD 2. El significado de diversidad

- ¿Qué aprendemos?

A analizar el significado de diversidad y revisar la respuesta de la escuela a la diversidad.

- ¿Cómo lo hacemos?

a)Elaborad individualmente una definición del significado de diversidad.

b)Reuníos en pequeños grupos y comparad las definiciones.

c)Leed el texto del Material de apoyo 2 y responded a las siguientes cuestiones:

- Qué creéis que es lo más significativo del análisis del concepto de diversidad que se plantea en el texto?

- ¿Quiénes tienen cabida en el concepto de diversidad?

- ¿Qué repercusiones tiene este concepto para la práctica educativa?

d)Compartid las reflexiones con el resto de los grupos.

e)Entre todos elaborad una definición conjunta de lo que significa el concepto de diversidad.

- Reflexiones finales

¿Qué cambios puede aportar este concepto de diversidad a vuestra práctica diaria?

¿Qué habéis aprendido con esta actividad?

Material de apoyo 2. Repensar la diversidad: descubrir las diferencias

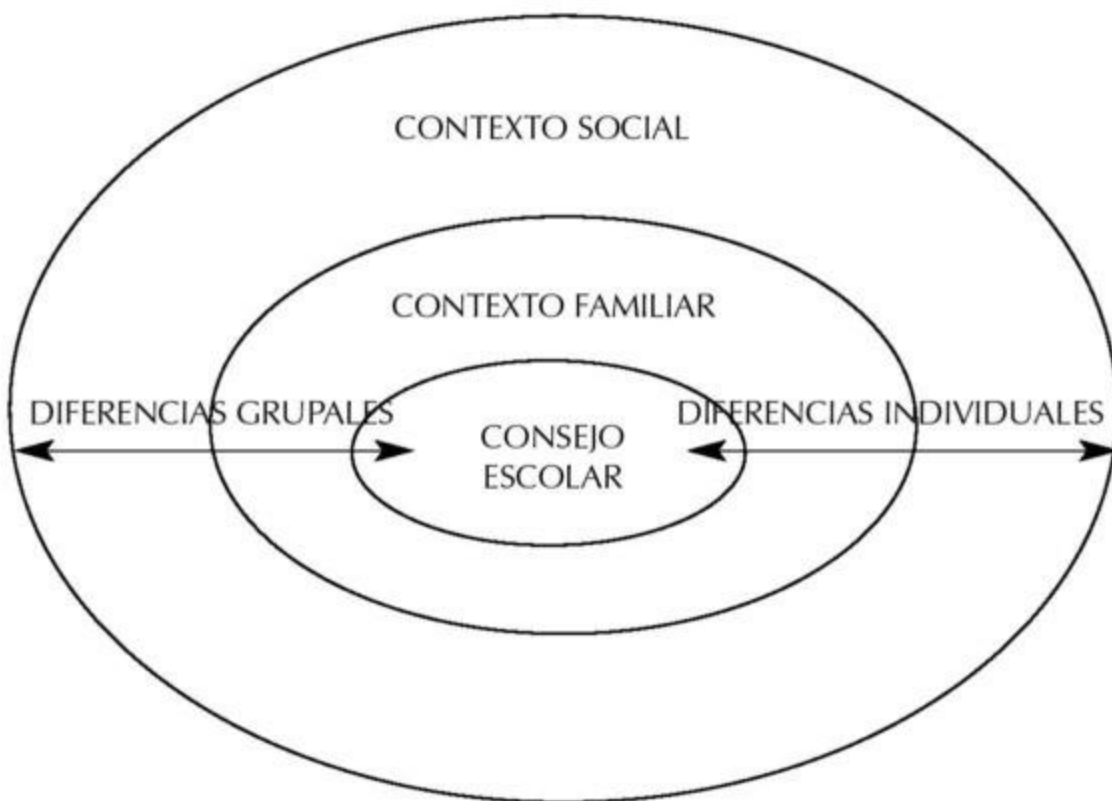
Las personas y los grupos son distintos entre sí en la cultura, clase social, lengua, religión, edad, género, motivación, interés, capacidad, etc. (Arnaiz,

1999; Kiriadou, 1986; Marchesi y Martín, 1998).

La diversidad bajo estos supuestos supone una vertiente individual que alude a los rasgos que son propios de cada persona, no existiendo ninguna persona igual a otra, siendo cada una un ser original e irrepetible. Lo natural es que en una sociedad haya personas, motivaciones, pensamientos y puntos de vista diferentes. Al mismo tiempo la diversidad es una condición colectiva que hace referencia a grupos únicos y diversos: grupo culturales o humanos, grupos de género, etc.

Este concepto amplio de diversidad no debe contemplarse como ajeno al contexto, sino todo lo contrario. El contexto escolar, familiar y social están continuamente interrelacionándose, dotando a las diferencias de relatividad.

Diferencias individuales y grupales, junto a los elementos del contexto forman un todo que interactúa continuamente, de modo que no cabe pensarlos aisladamente:



Este enfoque sobre diversidad se enmarca en las bases de un reconocimiento de la misma como un elemento enriquecedor para toda la escuela y también para la sociedad y, por tanto, como un valor que hay que fomentar.

Cuando un centro educativo no reconoce las diferentes características personales y grupales, sino que trata a las personas atendiendo a un patrón común: hombre, cristiano, blanco, clase media e inteligente, no se está respetando la diversidad humana, sino imponiendo un patrón dominante, el patrón de la normalidad.

En concreto, en una publicación del CSIE (1997), se habla de la tiranía de la normalidad. En este trabajo se critica que la diferencia sea vista como no normal y que sea definida en contraposición a lo normal. La normalidad, por tanto, ha entrañado el peligro de que aquello que no se ajusta al patrón de lo

normal sea considerado como anormal, valorándose negativamente. ¿Lo normal es pasear, ser católico, tener un ordenador en casa, ser blanco, hombre, etc.? ¿qué ocurre cuando no puedes caminar, tu religión es otra, eres mujer, perteneces a otra cultura, etc.?

Gimeno (2000) entiende la diversidad como un derecho de cualquier sociedad. La diversidad se manifiesta en cualquier ámbito de la vida. Por lo cual no tiene sentido plantearse la diversidad como un síntoma de la sociedad: la diversidad es lo normal.

En un interesante artículo, Corbett (1991) se posiciona ante la normalidad y critica esta "supuesta" normalidad. Para esta autora no es posible hablar en estos términos, desechando la idea de que toda aquella persona que se aleja de este prototipo de normalidad se considere anormal o atípica. Lanza la siguiente pregunta: "Entonces, ¿quién quiere ser normal?". La autora reconoce que le gusta la diferencia porque supone una "maravillosa" combinación de culturas, de historias, pensamientos..., las vidas de las personas se pueden enriquecer mutuamente. Por ello, añade Corbett que se sentiría insultada por ser etiquetada como normal.

En su empeño por superar esta circunstancia la escuela que se mueve hacia la mejora de la diversidad debe mirar más allá y buscar la esencia de cada persona, apropiándose de su valor y ensalzando lo que de diferente tiene. No se buscan parámetros de comparación, ni se decide qué es y qué no es lo normal, simplemente trata de conocer a cada persona, de descubrir las diferencias, como señala Sapon-Shevin (1999), y de responder en función de las características personales y grupales.

Precisamente, de acuerdo con el trabajo de Mara Sapon-Shevin (1999) las organizaciones educativas deberían celebrar las diferencias de la siguiente manera:

A) Descubrir las diferencias culturales

En la actualidad se reconoce la existencia de una sociedad plural, albergada por distintas culturas. Ya hace algunos años que el discurso intercultural se está difundiendo y a nadie le extraña entrar en un aula y encontrarse a alumnos y alumnas de diversa nacionalidad y cultura.

La escuela ante tal diversidad puede adoptar posturas variadas. En consecuencia existen diversos modos de relación de una cultura mayoritaria con una cultura minoritaria (Carbonell, 1995), desde el racismo, rechazando cualquier contacto entre las culturas, a la integración intercultural, respetando cualquier cultura minoritaria; pasando por la asimilación, donde la cultura mayoritaria oprime los rasgos que caracterizan a la minoritaria; y por la segregación, marginando a los grupos minoritarios.

Para Mara Sapon-Shevin (1999) es preciso descubrir las diferencias culturales. El respeto y el reconocimiento positivo de las diferencias culturales pueden impregnarlo todo, desde la organización de la clase hasta la decoración de los espacios. Es más valioso enfocar la enseñanza sobre las diferencias culturales desde la perspectiva de que todo el mundo tiene una cultura, que todas las culturas son valiosas y merecen respeto y que la diversidad enriquece a todos.

B) Descubrir las diferencias de género

El género de una persona sigue siendo en muchos contextos un factor que viene a perpetuar las diferencias entre niños y niñas. Es así, que algunos docentes preservan estereotipos ligados al género femenino, como por ejemplo, que las niñas son más tímidas, tranquilas, dóciles, etc. (Arnaiz, 1999).

El sistema educativo tiene que contribuir a situar a la mujer en el mundo, lo que implica, entre otras cosas, redescubrir su historia, recuperar la voz perdida.

Una vez más Sapon-Shevin (1999) apuesta por descubrir las diferencias de género. Una meta de la educación debería ser que los alumnos y alumnas reconozcan y acepten las diferencias de género, no impregnando el currículo de ideas restrictivas y estereotipadas sobre lo que "pueden hacer las niñas" o lo que "pueden ser los niños", estimulando al alumnado para que interactúe entre sí.

C) Descubrir las diferencias sociales

Las pautas de conducta de una familia, el lenguaje que se utiliza en su entorno, las expectativas que se tengan sobre los hijos, los valores inculcados, ejercer una influencia directa en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Por ello, la clase social más que una simple razón natural, se convierte en un elemento que viene a diferenciar a algunos niños y niñas de otros.

Además, Sapon Shevin (1999) enfatiza la necesidad de descubrir las diferencias familiares. Para esta autora la forma de concebir la familia ha cambiado. En la actualidad hay muchos tipos de familia. Unos niños y niñas viven con un solo progenitor. Otros, con familias extensas, con primos, tíos y tías en la misma casa. Otros en familias mixtas, con familias adoptivas o en familias de acogida. Debido a esta circunstancia cada vez más común, habría que plantearse ¿cómo se puede transmitir a los niños y niñas que hay muchas formas de constituir una familia, muchos modos en los que las personas pueden darse apoyo mutuo y amor?

La clase social, en definitiva, influye en el acceso a los estudios, en los resultados académicos, en los procesos de enseñanza-aprendizaje, en las expectativas de los profesores (Arnaiz, 1999; Marchesi y Martín, 1998).

D) Descubrir las diferencias de capacidad

Sapon-Shevin (1999) vuelve a hablar de descubrir las diferencias, en este caso, de destreza y capacidad. Los profesores deben hacer que todos los

estudiantes participen en actividades y proyectos comunes.

La teoría de las "inteligencias múltiples" también valida esta idea de descubrir las diferencias de capacidad. Esta teoría articulada y popularizada por Howard Gardner (1993) sugiere que las personas poseen inteligencias múltiples. Este autor propone al menos siete tipos de inteligencias y afirma que los ambientes de aprendizaje deben estructurarse para alimentar las inteligencias diferentes de los alumnos. Esta teoría conlleva una redefinición de inteligencia (habrá estudiantes con preferencias musicales, artísticas, y científicas, etc.):

Existe poco acuerdo respecto a lo que es la inteligencia. El concepto de inteligencia representa un intento de clarificar, organizar y explicar el hecho de que las personas difieren en su capacidad para comprender las ideas complejas, adaptarse de forma eficaz a sus ambientes, aprender de la experiencia, implicarse en varias formas de razonamiento, superar obstáculos con el ejercicio de pensamiento y comunicarse (Schalock, 1999: 89).

ACTIVIDAD 3. la evolución de la respuesta a la diversidad

- ¿Qué aprendemos?

A revisar y reflexionar acerca de la evolución que ha seguido la respuesta a la diversidad en los centros educativos.

- ¿Cómo lo hacemos?

a)Leed el texto del Material de apoyo 3 "Todos tenemos los mismos derechos".

b)Reuníos con el compañero más próximo y analizad lo que en este texto se cuenta:

- Identificad las fases en la lucha por la igualdad de derechos de la población de raza negra.
- Analizad el contenido particular de cada una, buscando los derechos específicos que se alcanzan y reivindican en cada etapa.
- Buscad similitudes con las respuestas que se han ido dando a la diversidad.
- Estableced distintas etapas en esta respuesta.

c) Formad una nueva pareja y compartid el análisis realizado previamente.

- Reflexiones finales

¿En qué momento de la historia que habéis leído creéis que se puede encontrar vuestro centro?

¿Qué habéis aprendido con esta actividad?

Material de apoyo 3. Todos tenemos los mismos derechos

Hace unos años pasaron por la TV una película cuyo título no recuerdo pero que me pareció un magnífico exponente de lo que pretendo señalar a continuación. La película contaba la historia de un territorio del oeste americano en el que convivían blancos (clase dominante) y negros (esclavos). La dinámica social estaba muy organizada y establecida y se podría resumir en que los blancos gozaban de todos los derechos y los negros de casi ninguno.

Todo empezó a cambiar cuando una mujer blanca se empeñó en que los niños negros (que no iban ni a la escuela) debían recibir alguna enseñanza, aprender al menos a leer y escribir. Esto generó unas controversias sociales tremendas pues las personas blancas

entendían que eso no estaba bien, que nunca se había hecho y que iba a constituir el inicio de innumerables problemas sociales. Además, los negros - se decía - son inferiores en inteligencia y capacidades. Pero ella se empeñó y no sin agresiones y problemas de todo tipo logró poner en marcha su iniciativa. La comunidad de blancos parecía al fin tolerar sus planteamientos. Obviamente, comenzó a dar sus clases en el campo, con los niños sentados en el suelo y sin ningún tipo de facilidad. Lo cual contrastaba con el impresionante colegio que tenían los blancos con transporte escolar, comedor y todo tipo de ventajas.

Con el paso del tiempo, la llegada del mal tiempo y toda una serie de avatares, la improvisada maestra comenzó a exigir mejores condiciones para sus "alumnos". No había derecho, decía ella, que a los blancos vaya el autobús escolar a recogerlos a su casa y sus niños negros tuvieran que andar en algunos casos casi diez kilómetros para llegar a la escuela. No había derecho a que ella no tuviera ni sillas ni mesas para el trabajo, ni un mísero lugar donde cobijarse mientras los blancos gozaban de un colegio magnífico. Y logró que le mejoraran las condiciones de trabajo (los blancos fueron solidarios): le hicieron un pequeño cobertizo, le llevaron sillas y mesas ya usadas, libros de segunda mano e incluso un destartalado autobús para que los negros de cualquier sitio pudieran acudir hasta allí.

El trabajo continuó en esas condiciones precarias pero progresivamente fueron creciendo sus exigencias a la comunidad. Le parecía injusto que hubiera dos autobuses (uno bueno y otro malo), dos escuelas (una buena y otra mala), etc. Quería que todos los niños usaran el mismo autobús y fueran a la misma escuela. Esto rompió los esquemas de todos ellos y confirmó las peores sospechas de los que se oponían, desde el principio, a abrir la mano con los negros: "comenzamos por enseñarles a leer y ahora quieren tener la misma escuela que nuestros hijos". La tensión fue terrible pero al final

(hubieron de mediar incluso los tribunales dando razón a las reivindicaciones de los negros) los negros pudieron utilizar los autobuses de los blancos y su colegio. Podían al fin ir al centro escolar de su propia zona. Pero, eso sí, con espacios separados en ambos casos: había asientos de blancos y asientos de negros, clases de blancos y clases de negros.

Sin embargo, los negros siguieron con sus reivindicaciones y exigieron que todos fueran a las mismas clases, que desde luego los blancos no tuvieran derechos especiales en el autobús ni en el aula y que planteasen los mismos aprendizajes para todos.

El último paso en esta lucha fue reclamar no sólo que tanto ellos como los blancos tuvieron acceso al mismo aprendizaje, también que se les reconociera como parte de las escuelas y que participaran en el centro y en el aula como un miembro más. Y ahí, en esa lucha terrible por el reconocimiento de la igualdad de derechos, acababa la película (Zabalza, 1999).

ACTIVIDAD 4. Descubrir las diferencias culturales

- ¿Qué aprendemos?

A desarrollar estrategias para responder a las actitudes racistas que puede presentar el alumnado.

- ¿Cómo lo hacemos?

a) Leed el "caso de Amán" que aparece en la página siguiente.

b) Simulad que sois profesores de este centro y que estáis en una reunión donde:

- Analizáis lo que está sucediendo.
- Proponéis formas de solventar este problema.

c)Llegad a una conclusión sobre el conflicto que se plantea.

d)Tomad posturas sobre cuál es el papel de la escuela en la lucha contra las actitudes racistas y cómo impulsar una mayor aceptación de las diferencias culturales tanto en la escuela como en la comunidad de vecinos.

e)Reflexionad sobre las siguientes cuestiones:

- ¿Creéis que las diferencias culturales influyen en la forma de dar respuesta a las necesidades educativas?, ¿por qué?
- ¿Cómo influye en vuestra enseñanza la presencia en el aula de una persona que proviene de otra cultura?

• Reflexiones finales

¿Creéis que estas actitudes de rechazo hacia personas de otros grupos culturales se dan frecuentemente entre el alumnado?, ¿cuándo y por qué?

¿Cuál puede ser el papel de la comunidad educativa en la lucha contra las actitudes racistas?

Material de apoyo 4. El caso de Amán

Amán es un estudiante de 1.º de ESO que nació en un pueblo cercano a Orán (Argelia), de donde emigró con su familia hace dos años. Desde entonces, no ha permanecido en ningún centro educativo de forma definitiva. Sus padres que son jornaleros de distintas campañas agrícolas, recientemente han llegado junto con Amán a un pueblo con motivo de la campaña del algodón.

La presencia de Amán ha causado gran expectación entre los vecinos del pueblo que no están muy acostumbrados a recibir la visita de personas de otros países (a pesar de que en pueblos cercanos esto sea habitual). Desde que Amán comenzara sus clases en este centro ha habido un sector del alumnado que lo ha rechazado. El chico recibe toda clase de burlas a causa de su color y lenguaje.

Los docentes de este centro ante tal situación no quieren quedar al margen y realizan una reunión para analizar qué está pasando y tomar medidas.

ACTIVIDAD 5. Descubrir las diferencias de género

- ¿Qué aprendemos?

A reflexionar sobre el valor de las diferencias de género en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

- ¿Cómo lo hacemos?

a) Leed las reflexiones que un grupo de jóvenes realiza acerca de las diferencias entre género en la educación (Material de apoyo 5).

b) Responded, individual y brevemente, a las siguientes cuestiones:

- ¿En el proceso de enseñanza es necesario diferenciar entre niño o niña?
- ¿En qué aspectos del aula y centro se aprecian diferencias entre ser niño o niña?
- ¿Qué se puede hacer para conseguir una mayor coeducación en el aula y centro?
- ¿Qué convendría hacer para animar a la familia a evitar prejuicios

sexistas en la educación de sus hijos e hijas?

c) Reuníos con otros colegas y formad pequeños grupos para exponer y analizar vuestras respuestas.

d) Pensad entre todos qué elementos se pueden incluir en el ordenador personal y la programación de aula para optimizar las diferencias de género.

- Reflexiones finales

¿Qué utilidad creéis que tiene esta actividad?

¿Cómo influye el currículo oculto en la transmisión de estereotipos sexistas?

Material de apoyo 5. Hablemos de género

En las siguientes líneas extraemos una serie de reflexiones sobre las vivencias de ciertos chicos y chicas sobre las diferencias de género:

De pequeños los niños nos acostumbramos a jugar a la pelota y las niñas a muñecas. Ahora creemos que podrían organizar más juegos en los que tuvieran que mezclarse las niñas con los niños [...].

Cuando eres pequeña aún no sabes todo esto de las diferencias pero poco a poco, por la televisión y por lo que te dicen y te hacen los mayores, te vas dando cuenta [...].

Cuando era pequeño me acuerdo que jugaba con las barbies de mi hermana y poco a poco empecé a pensar que lo que estaba haciendo no era lo que hacía la mayoría de mis compañeros y fui dejándolo para dedicarme cada vez más a la pelota [...].

De pequeñas nos gustaba jugar a todo y con todo, fuimos cambiando porque los padres, por ejemplo continuaban enseñando a jugar a fútbol sólo a los niños. Si los mayores cambiaran nosotros también lo haríamos [...].

No podemos decir los niños son mejores en matemáticas y las niñas en lengua porque no es cierto, hay de todo [...]. Tampoco vemos diferencias en el modo de trabajar. A veces hay una chica que se preocupa mucho porque no ha hecho su trabajo y parece que sea muy responsable por ello, pero lo cierto es que no lo ha hecho y en cambio los niños quizás lo han hecho todos. No creemos en aspectos tan generales como los niños son así y las niñas así. Nunca lo hemos vivido de esta manera dentro de la clase, aunque sí fuera de ella [...]. También es cierto que los medios de comunicación y la sociedad influyen mucho en nosotras y nos suministran imágenes de chicas y chicos muy clásicas (Mases y Ventura, 1996: 50-55).

ACTIVIDAD 6. Descubrir las diferencias sociales

- ¿Qué aprendemos?

A indagar en las diferencias y desigualdades que pueden existir por provenir de contextos familiares y sociales distintos.

- ¿Cómo lo hacemos?

a) Leed la afirmación que aparece en el Material de apoyo 6 "Reflexiones de Pablo".

b) Formad aleatoriamente dos equipos. Un grupo preparará el argumento de Pablo (el origen familiar no influye en el aprendizaje de los alumnos y alumnas), el otro defenderá el argumento contrario (el origen familiar afecta al aprendizaje del alumnado).

c)Formad parejas intercambiando los grupos y exponed mutuamente vuestros argumentos.

d)Ahora cada grupo inicial debe defender la posición contraria.

- Reflexiones finales

¿Qué habéis aprendido con esta actividad?

¿Qué se puede hacer para paliar las desigualdades derivadas del origen social?

Material de apoyo 6. Reflexiones de Pablo



Ésta es la afirmación que escribió Pablo, un maestro de primaria, en una jornada, denominada "Atención a la Diversidad y Procesos de Cambio", que recientemente se ha celebrado en Sevilla.

ACTIVIDAD 7. Descubrir las diferencias de capacidad

- ¿Qué aprendemos?

A distinguir entre diferentes tipos de capacidades y a sensibilizar sobre la necesidad de reconocer y desarrollar las diversas capacidades del alumnado.

- ¿Cómo lo hacemos?

- a) Leed la información que contiene el Material de apoyo 8 sobre diferentes tipos de capacidades.

- b) Individualmente, pensad en un grupo de alumnado heterogéneo. Analizad las capacidades práctica, conceptual y social de esos alumnos e incorporad la información en el cuadro del Material de apoyo 8.

- c) Compartid con el resto de colegas el análisis y reflexionad sobre las siguientes cuestiones:

- ¿Son diversas las capacidades de los alumnos y alumnas?

- ¿Qué ámbitos de los descritos por Schalock (1999) sobresalen?

- ¿En qué se diferencian y en qué se parecen la diversidad de capacidades de los alumnos y alumnas?

- ¿Qué podéis hacer para desarrollar las diferentes capacidades enunciadas por Schalock?

- Reflexiones finales

¿Qué se puede hacer para aprovechar las diferentes capacidades del alumnado?

¿Cómo se puede propiciar la participación en el aula de todo el alumnado teniendo presente sus diversas capacidades?

Material de apoyo 7. El modelo de competencia personal-social

De acuerdo con Schalock (1999) el modelo de competencia personal-social de inteligencia incluye tres componentes:

- a) Capacidad práctica para manejar los aspectos físicos y mecánicos de la vida (cuidado de uno mismo, demandas del día a día...). Se puede considerar como el conjunto de capacidades de las personas para adaptarse con éxito a los ambientes reales a los que se enfrentan y a ejercer algún grado de control sobre sus ambientes.
- b) Capacidad conceptual para resolver problemas intelectuales abstractos y para usar y comprender procesos simbólicos tales como el lenguaje.
- c) Capacidad social para comprender y manejar de forma efectiva los acontecimientos y objetivos sociales e interpersonales.

Material de apoyo 8. Capacidades práctica, conceptual y social

Práctica	
Conceptual	
Social	

Módulo 3

Planificar el apoyo en la escuela: proceso y desarrollo de un modelo celebrativo

Introducción

La diversidad está demandando nuevas fórmulas de apoyo que reviertan en una mayor atención y aprendizaje de los alumnos y alumnas. Sería conveniente que los profesionales del apoyo asumieran nuevas funciones, lejanas al tradicional rol centrado en el alumnado, como el apoyo a colegas, el trabajo colaborativo o el apoyo dirigido a la escuela. Pero estas exigencias también afectan al resto de profesores y profesoras, ya que el apoyo para que llegue a ser inclusivo debe pasar a ser una acción educativa compartida por todos los profesionales involucrados en el proceso educativo.

La idea de apoyo que está presente en este módulo busca introducir una cultura colaborativa en los centros, con el fin de que ésta a su vez favorezca la capacidad de las organizaciones educativas para incrementar la inclusión educativa y social. El apoyo, a lo largo de las actividades de formación correspondientes a este módulo, pasa a ser entendido como actividad institucional y curricular. Apoyo que promueve la indagación, la búsqueda conjunta de soluciones, el diálogo, y la confrontación entre profesores en la escuela.

En este sentido, el apoyo en los centros en este módulo formativo es entendido como una acción educativa más dentro de la escuela. Desde esta perspectiva en dicho módulo se ha profundizado en el apoyo a través de su

concepto, de los problemas que aparecen vinculados a él, de las posibles metodologías de apoyo que se pueden dar en la práctica, del análisis de casos concretos de apoyo, y finalmente, de la concepción de un apoyo centrado en la escuela, no limitándose exclusivamente a los alumnos y alumnas y que se afronta colaborativamente.

Los contenidos de este módulo han sido seleccionados con el fin de que ayuden al profesorado por una parte, a revisar y cuestionar el modelo de apoyo que se desarrolla en su centro. Por otra, este módulo sirve para concienciar al profesorado acerca de su responsabilidad y papel que juega en la respuesta educativa a todo el alumnado. Por último, se pretende que también a partir de las actividades diseñadas en este módulo se planteen mejoras en los modelos de apoyo que se vienen poniendo en marcha en los centros de las personas que participan en el proceso de formación.

Siete actividades hemos incluido en este módulo formativo:

1. El significado del proceso de apoyo en los centros

El proceso de apoyo en los centros está bastante influenciado por cómo se concibe el apoyo en ellos. En esta actividad se realizan distintas demandas con el fin de que los participantes en la formación analicen, revisen y reflexionen acerca del concepto de apoyo.

2. Problemas del apoyo en la práctica

Desde que el apoyo se introdujera en los centros como un recurso para atender a la diversidad ha surgido una serie de dificultades vinculadas a éste. Algunos de esos obstáculos se exploran en esta actividad. A partir de aquí os proponemos una serie de pasos para examinar los problemas que conlleva el apoyo a la diversidad.

3. Apoyo colaborativo: ejemplos de experiencias

El apoyo colaborativo, procesual, contextual y curricular se presenta en esta actividad. En la misma podréis encontrar más detalles de cada una de estas formas de apoyo. Con esta actividad es posible conocer el significado de las metodologías de apoyo y su aplicación práctica. Además, se introducen ejemplos de centros y profesionales de la educación que se han involucrado en la puesta en práctica de experiencias sobre el apoyo.

4. Análisis de la puesta en práctica del apoyo

El caso práctico que se expone en esta actividad se podría dar en cualquier otra escuela. No buscamos generalizar el mismo, tan sólo proponemos una serie de cuestiones que podría servir para valorar la respuesta dada a un alumno concreto y simular vuestra respuesta.

5. En busca de soluciones

En esta ocasión, de nuevo, te presentamos una actividad que puede ayudar a entender el apoyo como algo más que una acción dirigida, exclusivamente, a alumnos con necesidades educativas especiales. A través de los conflictos que surgen en un centro por querer extender el apoyo también al profesorado, podríais determinar las influencias que éste tiene en vuestro centro.

6 Dos son más que uno

La enseñanza de una lección entre dos colegas es una estrategia con la que en la actualidad se cuenta para dar respuesta a la diversidad. Con esta actividad tenéis la posibilidad de indagar en los beneficios y dificultades que están presentes cuando se planifica colaborativamente o se da una clase conjuntamente con un colega del centro.

7. Análisis y construcción de un modelo de apoyo compartido

Es esta una última actividad que hace posible profundizar en los procesos

de apoyo desarrollados en vuestro centro. Por una parte, permite analizar cuál es vuestro punto de partida, es decir, cómo está funcionando el apoyo en el centro. Por otra, facilita la propuesta de alternativas y el acuerdo de criterios sobre cómo mejorar el modelo de apoyo. Esta actividad formativa está prevista para ser desarrollada en más de una reunión. En concreto, proponemos que la actividad se estructure en tres reuniones: primera reunión (puntos a y b), segunda reunión (puntos c, d y e) y última reunión (puntos f y g).

La formación a través de estas siete actividades gira en torno a:

- a) Conocimientos que los participantes tienen sobre los procesos de apoyo a los centros y posibles modalidades de apoyo que se pueden llevar a cabo.
- b) Problemas relacionados con el apoyo a la diversidad.
- c) Diversos procesos de apoyo colaborativo.
- d) El apoyo dirigido a un alumno en un caso concreto.
- e) El apoyo entendido como algo más que dar respuesta a alumnos con necesidades educativas especiales.
- f) Los medios para trabajar en colaboración con otros adultos en el aula.
- j) La situación actual del modelo de apoyo predominante en el centro para pensar en propuestas alternativas que mejoren ese modelo.

ACTIVIDAD 1. El significado del proceso de apoyo en los centros

- ¿Qué aprendemos?

A analizar, revisar y reflexionar acerca de los conocimientos que los

participantes tienen sobre los procesos de apoyo en los centros y acerca de los posibles modelos de apoyo que se pueden llevar a cabo.

- ¿Cómo lo hacemos?

a) Realizad una lluvia de ideas compartiendo con el resto de colegas aquellas ideas que surjan espontáneamente para responder a estas tres cuestiones:

- ¿Qué es el apoyo a los centros?
- ¿Qué modalidades de apoyo existen?
- ¿Cómo se puede desarrollar el apoyo en la práctica de los centros?

b) Escribid las conclusiones a las que habéis llegado.

c) Leed el Material de apoyo de esta actividad y comparadlo con vuestras conclusiones. De los modelos de apoyo que se presentan, debatid sobre:

- ¿Cuál es el modelo que en la actualidad se lleva a cabo en vuestro centro?
- ¿Qué modelo consideraréis más adecuado para vuestro centro?
- ¿Qué se podría hacer en el centro para llegar a esa modalidad de apoyo?

- Reflexiones finales

¿Qué habéis aprendido con esta actividad?

¿Cuáles son las funciones de los profesionales del apoyo en vuestro centro?

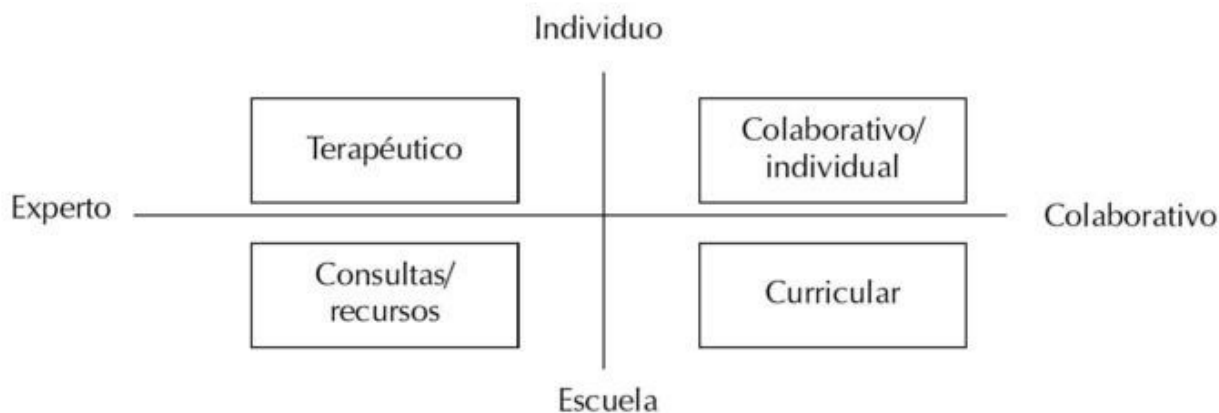
Material de apoyo 1. Modelos de apoyo en los centros

El apoyo a la escuela es uno de los recursos que en la actualidad se tiene para responder a la diversidad. Si hacemos una revisión de la literatura existente podremos encontrar autores que son partidarios de un apoyo individual o por el contrario, colaborativo, desarrollo de diferentes modelos de apoyo, ya sea entre colegas, interprofesional, etc., definiciones de las funciones del profesional de apoyo, asunciones respecto a la definición del mismo, etc.

Algunos planteamientos defienden que cuando hablamos de Apoyo nos referimos a una acción educativa más dentro de la escuela, y por ello, es fundamental este recurso para atender a la diversidad. Además, no es tarea de una sola persona, - en algunas ocasiones es el profesor de Apoyo a la integración el único responsable de este apoyo - sino que es tarea de todos, y en consecuencia, se debe afrontar colaborativamente. Por último, va dirigido a todo el alumnado y no sólo a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales. Es ésta la línea que adoptan Domingo Segovia y Álamo Pulido (1995). En un estudio realizado en el centro donde ambos ejercen como profesores entienden que la Educación Especial o el apoyo no es la atención a colectivos concretos o etiquetados sino que es la posibilidad que ofrece el centro a cualquier estudiante que en un momento determinado necesite una atención complementaria, diferente o adaptada. Es más, el apoyo abarca tanto a alumnado, como a profesorado, aula, en definitiva, a toda la comunidad educativa.

La diversidad demanda nuevas fórmulas de apoyo que reviertan en una mayor atención y aprendizaje de los alumnos. Los profesionales de apoyo asumen nuevas funciones, lejanas al tradicional rol centrado en el alumnado, como el apoyo a compañeros, el trabajo colaborativo y el apoyo dirigido a la escuela (Balbás, 1995).

Parrilla, en 1996, realizó una clasificación del apoyo, ubicándolo en ejes de coordenadas y abscisas que se entrecruzan:



Como se puede observar en la figura anterior, la autora distingue cuatro posibles características del apoyo: individuo, escuela, experto y colaborativo. De la combinación de éstas surgen cuatro modalidades de apoyo interno: el terapéutico, el colaborativo individual, el de consultas/recursos y el apoyo curricular.

- Apoyo terapéutico

Éste es un tipo de apoyo centrado en el estudiante y guiado por especialistas. Supone el reconocimiento de un sistema educativo paralelo. El aula ordinaria no es válida para atender a las necesidades de determinados alumnos, por ello, se precisa de un sistema educativo con sus propias reglas, normas, currículo, etc. El aula de apoyo se convierte en el escenario más propicio para estos niños y niñas. No hay una implicación de la escuela y el profesor no se responsabiliza de los alumnos y alumnas con dificultades. Inmediatamente cuando se detecta una dificultad se saca al estudiante del aula.

Este tipo de apoyo podría estar relacionado con el modelo de integración basado en el emplazamiento o en los programas sectoriales, identificados por Parrilla (1992). En este contexto la escuela no parece ser mucho más que el espacio físico a donde acuden "esos" alumnos a aprender. Es así, que el centro educativo permanece inmóvil y con ello, se pierde la posibilidad de

cambiar y mejorar la escuela.

- Apoyo colaborativo/individual

Este modelo de apoyo sigue centrado en las dificultades del alumnado. La diferencia estriba en que se abandona el carácter experto y la relación jerárquica para buscar respuestas conjuntas a los problemas. Se comienza haciendo cooperación, como el profesor "no sabe", el profesional de apoyo coopera con el profesorado, para posteriormente pasar a la colaboración. Sin embargo, ésta es muy concreta y sólo afecta al aula ordinaria.

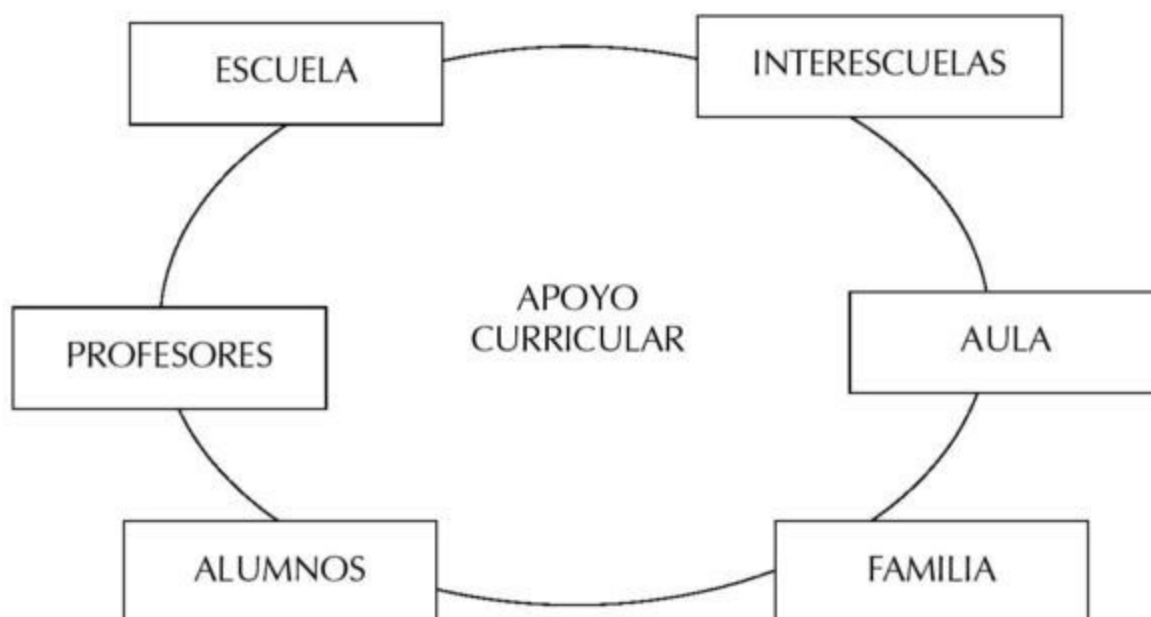
- Apoyo de consultas/recursos

El apoyo de consultas se centra en el polo experto-escuela. Éste se traduce en que la escuela tiene algún problema para el que se programa una consulta experta dirigida a todo el centro. En este modelo la escuela no sabe cómo asumir el cambio y recurre a especialistas que diseñan los programas específicos. Los profesionales del apoyo son vistos como técnicos con conocimientos expertos que intervienen sobre los contextos educativos.

- Apoyo curricular

Este modelo de apoyo sería el situado entre la colaboración y la escuela, donde el currículo vertebraría todo lo que ocurre en ésta. Se tiene una visión global del centro educativo. Es un apoyo que potencia la mejora escolar y la diversidad. Se desarrollan procesos colaborativos para atender a la diversidad, siendo la escuela la que debe transformarse para mejorar (Balbás, 1997).

El apoyo así entendido va dirigido a:



El apoyo al centro se concibe como una modalidad de apoyo que se articula basado en la participación del profesional de apoyo en todas las actividades del centro con propuestas concretas de actuación.

Otra modalidad es el apoyo al aula que se fundamenta en la colaboración que se establece entre el profesorado de un aula y el profesorado de apoyo. Se desarrolla en torno a los ejes: la participación del profesional de apoyo en la organización del aula, en la elaboración del currículo, etc. y la intervención directa del profesional de apoyo con el alumnado en el aula ordinaria, o en las estrategias de enseñanza realizadas en la misma, ya sea como ayuda extra o como colaboración en el desarrollo de las actividades, etc.

Apoyo a los tutores quiere decir un apoyo formativo sobre intervenciones educativas, estrategias o métodos que redunden en la enseñanza global de ellos y por extensión en la calidad de la enseñanza del centro.

Se concibe el apoyo al alumnado como una atención individualizada, en el aula de Apoyo al alumnado que presenta dificultades.

El apoyo a la familia se puede definir como un apoyo de doble carácter: informativo y preventivo. Tiene como meta el desarrollo de la colaboración entre familia y el centro escolar. Se articula, salvo excepciones, en horario extraescolar en forma de reuniones, bien grupales, bien individuales, entre profesional de apoyo y familias.

Finalmente, el apoyo intercentros se plantea como un apoyo entre centros, dirigido a intercambiar experiencias, elaborar materiales, compartir problemas e incluso elaborar programas de acción conjuntos que puedan contribuir al desarrollo de la diversidad a nivel de zona.

ACTIVIDAD 2. Problemas del apoyo en la práctica

- ¿Qué aprendemos?

A examinar los problemas que conlleva el apoyo a la diversidad.

- ¿Cómo lo hacemos?

a) Leed junto a un colega el Material de apoyo 2 "Hablan los profesionales del apoyo" de las siguientes páginas.

b) Determinad cuál o cuáles de estos problemas se da en vuestra práctica educativa.

c) Cada pareja elegid un problema detectado en vuestro centro o en otros centros con respecto al apoyo y proponed qué estrategias se pueden poner en marcha para dar respuesta al mismo.

d) Volver a reuníos con otro compañero distinto y comparad el análisis realizado.

e) Pensad de qué forma podríais compartir estas estrategias con el resto de colegas del centro y cómo se podrían llevar a la práctica las mismas.

- Reflexiones finales

¿Cómo os habéis sentido en esta actividad?

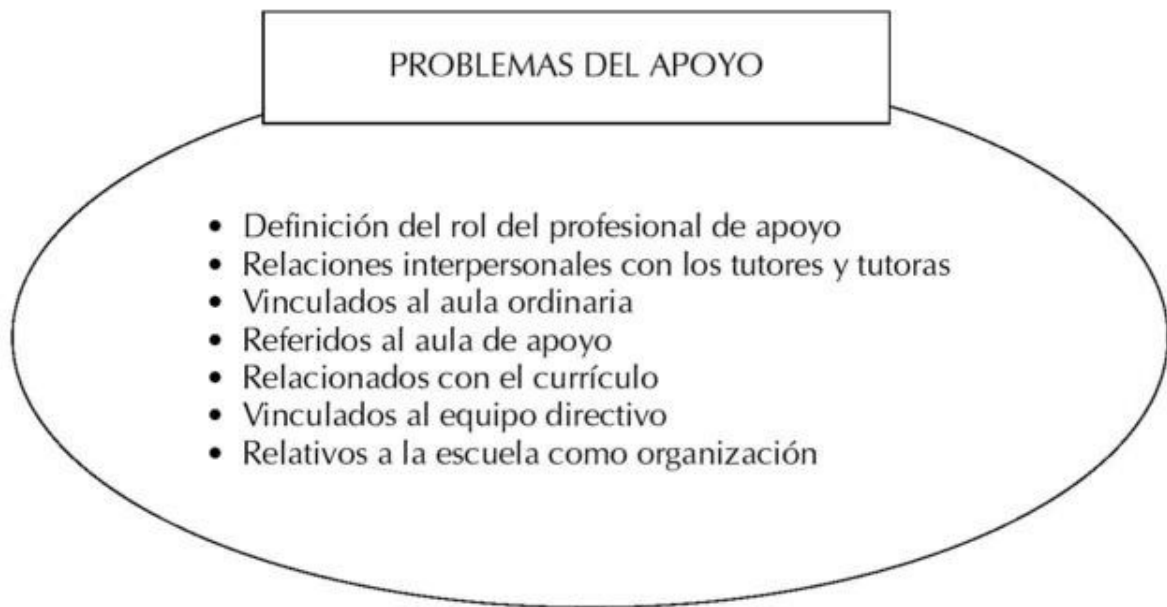
¿Qué habéis aprendido con ella?

Material de apoyo 2. Hablan los profesionales del apoyo

En noviembre de 1995 el CEP de Alcalá de Guadaira, realizó una convocatoria pública de carácter provincial para la participación en la actividad denominada "Apoyo a la Escuela y procesos de Diversidad Educativa". Un total de 180 profesionales del Apoyo a la escuela se implicaron en actividades colectivas (en función de conferencias y ponencias con objetivos y contenidos previamente delimitados) con actividades en grupos que se habían delimitado previamente según las distintas zonas de la provincia, distribuyéndose a los participantes en un total de nueve grupos (en relación con debates, discusiones y análisis de las aportaciones teóricas y su contraste con la práctica).

Dos cuestiones fueron principalmente debatidas en estos grupos. Por un lado, los problemas y preocupaciones que esos profesionales del apoyo encontraban en su práctica diaria. Por el otro, las alternativas y propuestas que dichos profesionales elaboraban de forma colaborativa y consensuada para guiar la acción.

Pues bien, los principales problemas que dos de los grupos formados señalaron con relación al apoyo pueden categorizarse como se expone en la siguiente figura (Moriña y Puente, 2000; Parrilla, Hernández y Murillo, 1997):



- Definición del rol del profesional de apoyo: según los participantes en estos dos grupos existe poca claridad en la definición de sus funciones. Esto implica el que exista una concepción del profesional de apoyo como un cajón desastre al cual va a parar todo lo que los otros no quieren hacer y al que se le atribuyan únicamente funciones referidas a la atención directa del alumnado.
- Relaciones interpersonales con los tutores y tutoras: los profesionales de apoyo, por ejemplo, señalan que no suelen ser bien recibidos en el aula ordinaria, que los tutores y tutoras o ellos mismos pueden sentirse inhibidos cuando trabajan juntos, por la pérdida de autonomía individual que el trabajo cooperativo supone. Pero además la falta de implicación de los tutores con relación al alumnado con necesidades especiales - que suelen entender que deben ser atendidos por los profesionales de apoyo - genera un clima interactivo poco claro y abierto para las relaciones fluidas, de cooperación y auto-revisión que los profesionales de apoyo demandan.
- Vinculados al aula ordinaria: un nutrido grupo de problemas expresado

por estos profesionales del apoyo hace referencia a la propia estructura organizativa, social, didáctica y metodológica del aula ordinaria. La tendencia a la homogeneidad es quizá el impedimento mayor que los profesionales de apoyo señalan al valorar y analizar la dinámica del aula ordinaria con relación a la diversidad. Junto a ello la falta de tiempo, de motivación y de medios de los tutores y tutoras para manejar la diversidad en aulas sobrecargadas de alumnos que actúan bajo la presión de los programas oficiales, no ayudan en absoluto a la adaptación del aula a la diversidad. Así mismo, los profesionales de apoyo creen que la propia dinámica estándar del aula ordinaria, para un alumnado tipo, es una fuente de problemas de aprendizaje para éste, en la medida en que no se reconoce la diversidad entre los mismos.

- Referidos al aula de apoyo: un problema básico que identifican los profesionales del apoyo con relación al trabajo que ellos mismos realizan en el aula de apoyo, es el carácter terapéutico de la intervención centrada en el alumnado y su dificultad para que de una intervención especializada y aislada pueda derivarse en la integración del estudiante en el aula ordinaria, ya sea en el ámbito académico o en el social.
- Relacionados al currículo: para estos profesionales el currículo no se está adaptando. Esto quiere decir que se reserva para el aula de apoyo la mayoría de las tareas para realizar por el alumnado con necesidades educativas especiales, suponiendo esto un currículo diferente y paralelo al que llevan el resto de compañeros y compañeras de escolarización ordinaria. Además, existe un abuso del libro de texto, no respondiendo a las diferentes necesidades y suponiendo, por tanto, un impedimento para todo el alumnado del grupo-clase. Finalmente, no se hacen programaciones o éstas son burocráticas. Se critica el hecho de que el Proyecto Educativo sea concebido de manera burocrática y no como elemento dinamizador. El currículo, en definitiva, no está siendo utilizado por parte de todos, como estrategia de cambio de modelo para

dar respuesta a la diversidad.

- Vinculados al equipo directivo: para uno de los grupos de profesionales del apoyo existe por parte del equipo directivo poca colaboración para seguir un modelo alternativo de intervención, no existiendo una tradición integradora en algunos centros de la zona, no compartiendo por igual todos los miembros del equipo directivo la filosofía de la integración y habiendo una escasa concienciación respecto al tema de la integración.
- Relativos a la escuela como organización: por último, los profesionales del apoyo encuentran un grupo de problemas en su trabajo y que vinculan a la cultura, valores y estructura de la escuela y en general. Así, se puede hablar de: a) el problema que plantea la organización escolar rígida y uniforme para desarrollar formas alternativas de apoyo, basadas en criterios y en estructuras no convencionales; b) la tradicional organización escolar al servicio de un "alumnado sin dificultades" y sin cabida para las diferencias es otro obstáculo que lleva a que el profesorado en general se plantee y cuestione si la escuela "es de todos" realmente; c) el individualismo profesional en la institución, en el sentido de que la estructura escolar tradicional potencia la independencia de los distintos profesionales y frena su coordinación en el proceso de enseñanza-aprendizaje y; d) el cansancio de los tutores ante la magnitud y variedad de los cambios que la escuela ha tratado de afrontar en los últimos años.

ACTIVIDAD 3. Apoyo colaborativo: ejemplos de experiencias

- ¿Qué aprendemos?

A conocer y comprender diferentes procesos de apoyo colaborativo.

- ¿Cómo lo hacemos?

- a) Leed el Material de apoyo 3 "Cómo se puede llevar a cabo el apoyo".
- b) Posteriormente, leed el Material de apoyo 4 "Experiencias de apoyo colaborativo: algunos ejemplos".
- c) Reflexionad en voz alta y valorad junto al resto de colegas la información que contienen estos materiales.
- d) Formad dos grupos. Un grupo se centra en los Grupos de apoyo entre Profesores (GAEP) y el otro en el apoyo entre colegas. En los grupos se analiza el modelo atendiendo a:
- Aspectos positivos y negativos.
 - Qué cambios organizativos y didácticos son necesarios en el centro y aula para llevarlos a cabo.
 - Qué recursos se necesitan y con cuáles se cuenta.
 - Qué pasos se pueden dar para poner en práctica la experiencia.
- e) Contrastad el análisis realizado por cada grupo.

- Reflexiones finales

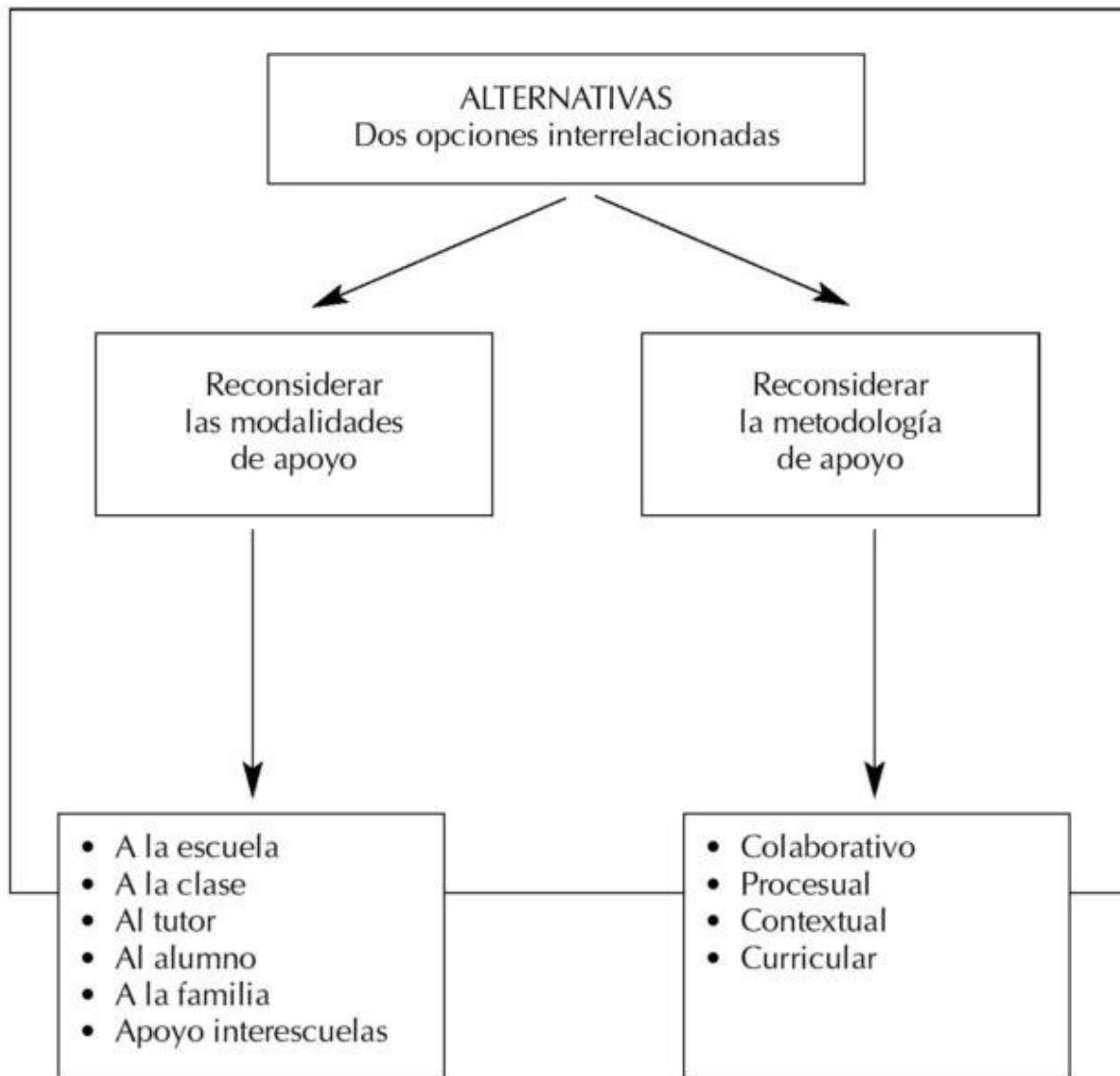
¿Cuáles de estos tipos de apoyo creéis que son más adecuados en vuestro centro?

¿Creéis que es posible llevar a la práctica estos modelos de apoyo? ¿Por qué?

Material de apoyo 3. Cómo se puede llevar a cabo el apoyo

Como resultado de buscar alternativas a los problemas presentados por los profesionales del apoyo de la provincia de Sevilla (si queréis saber más sobre

esto podéis acudir al Material de apoyo 2 de este mismo módulo), se llegó a la conclusión de que los problemas se pueden abordar desde dos posturas (Parrilla, Hernández y Murillo, 1997).



A las modalidades de apoyo ya hemos dedicado una actividad (podéis consultarlas en el Material de apoyo 1 en este módulo), por lo cual no nos detendremos más en éstas. Las mismas no son concebidas como exclusivas ni excluyentes entre sí. Cada centro, y cada profesional del apoyo según sus necesidades y su realidad puede optar transitoria o permanentemente,

simultánea o sucesivamente por una o varias de ellas.

Un segundo bloque de propuestas y alternativas que los profesionales del apoyo identifican tiene que ver no tanto con los aspectos organizativos y estructurales del apoyo (las modalidades ya mencionadas), sino con las estrategias de acción, con las pautas y principios que deben o pueden guiar las relaciones y las intervenciones del apoyo a la escuela.

La colaboración entre profesionales es la propuesta más veces citada, desarrollada y analizada por los participantes en este encuentro formativo. Por tanto, presentan el trabajo colaborativo como eje del apoyo. La colaboración se define como el hilo conductor, o el telón de fondo desde el que sentar las bases del nuevo modelo de apoyo que se va a desarrollar en los centros. Éstas son las características que atribuyen al trabajo basado en la colaboración:

- Adoptad una actitud de cooperación entre iguales.
- Cread un clima de trabajo basado en los puntos de unión y los problemas compartidos entre profesores y profesoras y no en la división del trabajo en parcelas y territorios exclusivos de cada uno. Superar el aislamiento y el individualismo profesional es una de las consecuencias que el trabajo colaborativo puede llevar a la escuela. Las relaciones interpersonales informales son una clave de ese mismo trabajo.
- Planificad conjuntamente las intervenciones: pensad entre todos.
- Buscad soluciones conjuntas a los problemas comunes.
- Implicaos en las respuestas y desarrollos comunes, potenciando una imagen y una actividad basada en lo común y no en las diferencias entre profesionales.
- Asumid el conocimiento del "otro", la complementariedad de los

conocimientos y el aprendizaje conjunto.

Junto a la colaboración existen otras estrategias que inciden en los aspectos más curriculares del apoyo, como es el carácter procesual de la intervención de apoyo y la situación contextual.

El carácter procesual de la intervención de apoyo quiere decir que plantear el cambio que supone un apoyo de tipo colaborativo, dirigido a la institución y contextualizado exige asumir el apoyo como un proceso, tanto por el tipo de cambio que se pretende (global y no puntual, emancipatorio y no externamente guiado), como por la forma en que se ha de gestar y desarrollar ese cambio (en grupo de profesores y no a título individual), así como por la motivación que ha de guiar ese cambio (basado en la detección propia de las necesidades).

Por otro lado, la situación contextual supone el abandono del trabajo centrado en el alumnado y la búsqueda de alternativas de intervención que se centren en un nuevo eje: el trabajo basado no en el individuo, sino en la situación. No se trata de dirigir el apoyo al alumno y alumna, sino a la situación curricular y contextual en que aquél se halla. Este planteamiento se concreta a tres niveles:

- a) Flexibilización organizativa y didáctica del trabajo que se hace en el aula ordinaria: lo que supone asumir la diversidad en la programación del aula, en las metodologías a seguir e incluso en la distribución de tiempos y espacios de trabajo en el aula. Pero además el trabajo contextualizado y diversificado en el aula exige asumir una cierta dosis de incertidumbre, así como de cuestionamiento de modo de hacer habitual por parte del profesorado.
- b) La autonomía organizativa de los centros para adaptarse a sus propias necesidades: la organización ad hoc de los centros.

c) Por último, la organización de las aulas de apoyo como servicio abierto al centro, no sólo al alumnado con necesidades educativas especiales. Esto es, abrir el aula a las necesidades de los tutores y tutoras, que pueden usar el aula como lugar de consulta o discusión; a los alumnos, que pueden encontrar recursos diferentes en la misma, y a las familias, que pueden ser recibidas o incluso colaborar en ella.

Material de apoyo 4. Experiencias de apoyo colaborativo

A continuación incluimos cuatro tipos de apoyo colaborativo. Para todos ellos llevamos a cabo una breve introducción acerca de cuáles son sus características y posteriormente incluimos un ejemplo de puesta en práctica a través de experiencias desarrolladas por grupos de profesores. Todas las experiencias que presentamos se desarrollan en la provincia de Sevilla y de forma directa o indirecta hemos participado en ellas.

Los tipos de apoyo que vamos a comentar son cuatro: apoyo interescuelas, apoyo interprofesional, grupos de apoyo entre profesores y apoyo colaborativo (Parrilla, 2000).

A) Apoyo interescuelas

En el apoyo interescuela es la escuela ya sea en su conjunto, ya sea a través de redes, consorcios, federaciones o clusters, la que colabora con otras escuelas en proyectos comunes de respuesta a la diversidad.

El apoyo colaborativo entre escuelas puede tomar múltiples formas, desde interacciones esporádicas y breves, como puede ser la participación en un curso común, hasta interacciones intensas y a largo plazo, como las que suponen compartir proyectos, recursos o profesionales.

El primer ejemplo se trata de un Grupo de Trabajo intercentros en el que participan un total de 8 centros de un barrio de Sevilla, junto a tres

miembros del EOE de la zona, lo que dota al proyecto de un nuevo rasgo: además del carácter de proyecto intercentros, podría constituir también una muestra de un proyecto de colaboración inter-instituciones (la escuela y los servicios de apoyo externo). En concreto son 6 los centros de Infantil y Primaria participantes y 2 los centros de Secundaria. Todos los centros de Primaria adscritos al proyecto participan en el proceso de integración de alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales.

La experiencia se caracteriza por ser un Grupo de Trabajo organizado en torno a una red intercentros que vincula a los profesionales relacionados con la Integración; y cuyo fin primero es el de aunar criterios en las medidas de actuación con relación a la Atención a la Diversidad y la Integración en los centros de la zona.

En cuanto a la dinámica de formación el grupo de trabajo se reúne quincenalmente, durante dos horas y media, en sesiones que en total alcanzan las cuarenta horas anuales, y en las que tratan de estudiar fundamentalmente los mecanismos de adaptación del currículo.

Se puede consultar más información sobre esta experiencia en:

Moriña, A. (2003): "Apoyo colaborativo entre profesionales del Apoyo". Revista de Educación, 332, pp. 1 71-182.

B) Apoyo interprofesional

El apoyo interprofesional se perfila como un agrupamiento entre profesionales internos y externos a la escuela (de una misma zona educativa). Basados en la relación de igualdad entre sus miembros tienen como objetivo la resolución colaborativa de problemas, generalmente relativos a la Atención a la Diversidad. Tienen en común su vinculación y participación en el proceso educativo aunque desde ángulos diversos. Así, la heterogeneidad de los profesionales, su gama de posiciones y responsabilidades, es una característica conceptual y una clave de este tipo de apoyo y asesoramiento.

En su proceso de trabajo como grupo, podemos hablar de una secuencia que, aunque con variaciones, se inicia con la presentación de un caso o una situación problemática al grupo, por parte de algún profesor que accede al mismo, continúa con la recogida de información sobre esa situación y la exploración conjunta del problema y termina con la búsqueda de alternativas y soluciones de modo conjunto. La finalidad es hacer un esfuerzo conjunto de exploración, bajo nuevas perspectivas, obteniendo beneficios del saber común compartido. Dada la flexibilidad con que se desarrolla este tipo de apoyo, los casos no tienen tiempo límite para su resolución, pudiendo ser tratado un problema o caso a lo largo de una o varias sesiones y en diferentes momentos, ya que como parte del proceso han de ponerse en marcha las diversas medidas tomadas de común acuerdo, así como comprobar su eficacia.

Esta experiencia interprofesional se caracteriza por pequeños grupos de profesionales de la educación (entre 7 y 15 profesionales). Cada grupo trabajó basándose en reuniones mensuales, en el grupo de zona al que había sido adscrito en la fase inicial. Fueron un total de nueve grupos, coordinados cada uno de ellos por dos coordinadores los que funcionaron durante los meses de enero a mayo. Las actividades formativas en los grupos fueron gestionadas por los participantes e incluyeron intercambios y análisis de experiencias prácticas, debates y discusiones, propuestas de acción y en ocasiones lectura de documentos.

Los participantes normalmente eran profesionales de apoyo interno, de apoyo externo, algún asesor o asesora y profesores o profesoras de universidad. El tema que abordaron todos los grupos giraba en torno al análisis de los procesos de Apoyo a la escuela tal y como eran vistos por los profesionales del mismo en la provincia de Sevilla. Se pretendía a través del desarrollo de un proceso formativo basado en la reflexión conjunta y orientado a la indagación, potenciar procesos de análisis, discusión y mejora de la práctica diaria; así como crear cauces para potenciar el desarrollo de experiencias de apoyo innovadoras y fomentar un proceso de aprendizaje "adaptado", a las necesidades de los

participantes. En segundo lugar, buscaba, a través del proceso formativo seguido, explorar y promover procesos de cambio en dichos profesionales, así como propiciar un enfoque y una comprensión común del Apoyo entre profesionales de áreas o zonas educativas comunes, con independencia del nivel o ámbito de Apoyo en que intervinieran (Primaria, Secundaria, apoyo externo, interno, etc.).

Se puede leer más sobre esta experiencia en:

Moriña, A. y Puente, D. (2000): "La Atención a la Diversidad en contextos de apoyo". Aula Abierta, 75, pp. 135-148.

Parrilla, A., Hernández, E. y Murillo, P. (1997): "Developing a shared approach to support: a support group case study". European Journal of Special Needs Education, 12 (3), pp. 209-224.

C) Los grupos de apoyo entre profesores

Los grupos de apoyo entre profesores (GAEP) son una modalidad de apoyo al profesor y entre el profesorado, y más en concreto de apoyo entre colegas, basado en la ayuda mutua que se prestan profesionales de un mismo centro educativo. Comparten por tanto, los profesionales que los componen, rango y nivel o cualificación, al contrario de lo que ocurría en los grupos de apoyo interprofesional en el que era la diversidad la característica básica de sus miembros.

El objetivo principal es la colaboración entre profesores y profesoras de un mismo centro con el objeto de apoyar o ayudar a colegas en la resolución de problemas relacionados con la Atención a la Diversidad.

Un grupo de apoyo entre profesores lo componen tres o cuatro profesionales de un mismo centro escolar. Normalmente ese grupo incluye al profesional de apoyo a la integración (o el orientador u orientadora del centro en caso de ser un instituto de educación secundaria), y dos o tres tutores o tutoras. El profesional de apoyo es miembro del grupo por su experiencia en

Atención a la Diversidad. De los tutores o tutoras, uno suele ser un profesional con amplia experiencia en la vida de la institución, y otro alguien que representa a la población más joven o con menos experiencia en el centro. En el caso de haber un cuarto profesional, éste puede ser tanto otro profesional de apoyo como otro tutor.

El grupo recibe demandas de colegas (profesores o profesoras del centro), que individual y voluntariamente solicitan ayuda o plantean algún problema. Reunido el grupo junto a ese colega, colaboran en el análisis y comprensión del problema planteado, así como en la búsqueda de alternativas y propuestas de actuación adecuadas a las dificultades identificadas. Es muy frecuente que las demandas que planteen los docentes tengan que ver con temas relacionados con dificultades de aprendizaje y problemas de comportamiento en el aula.

Lejos de funcionar como un grupo de expertos, los miembros del grupo desarrollan un apoyo basado en el conocimiento que todo docente adquiere en la práctica. La colaboración, la ayuda entre compañeros, y el intercambio y contraste de experiencias y conocimientos son los ejes de los grupos de apoyo entre profesores.

En este ejemplo el GAEP está formado por tres miembros de un centro de Primaria, de ellos dos son profesores de Apoyo a la Integración, el tercer miembro es una profesora tutora. Este grupo de compañeros se establece como un grupo de apoyo que ayuda a cualquier profesor o profesora del centro a resolver o encauzar colaborativamente los problemas que se le puedan presentar en el desarrollo de su profesión.

Etapas por las que ha atravesado:

A. Formación inicial: Todos los GAEP de los diferentes centros reciben una formación conjunta sobre qué es un GAEP y apoyo colaborativo.

B.Publicidad en los centros. En eso consiste este primer momento, en dar a conocer el proyecto al resto de los profesores.

C.Sesiones de Trabajo del GAEP: Una larga espera. A medida que en el centro se va creando un clima de acogida al proyecto, las reuniones de apoyo al profesorado empiezan a funcionar. El grupo de apoyo estableció un horario (habitualmente los martes de 16:30a18:00 , en horas de exclusiva), que permitiera a cualquier profesor o profesora acudir al GAEP, sin que ello le impidiera desarrollar otras tareas como reuniones de ciclo, de padres, etc. La duración de las sesiones de apoyo es de aproximadamente 45 minutos.

En el desarrollo de una sesión de apoyo en el GAEP, se puede distinguir cuatro momentos diferenciados, que forman una dinámica cíclica de resolución de un problema: 1 .er momento de entrada o de contacto del profesor o profesora con el grupo (más relevante si es la primera sesión); 2.º momento cuando el profesor o profesora expone su problema; 3.e, momento cuando entre los cuatro se inicia el análisis del problema; 4.º momento en el que tiene lugar una toma de decisiones sobre las estrategias para resolver el problema y se acuerda la fecha para el seguimiento del mismo.

Se puede obtener más información de los GAEP en:

Gallego, C. (2002): "El apoyo entre profesores como actividad educativa inclusiva". Revista de Educación, 327, pp. 83-105.

Parrilla, A. y Daniels, H. (1 998): Cómo crear y desarrollar un grupo de apoyo entre profesores. Bilbao, Mensajero.

D) Apoyo entre colegas

Para finalizar, el apoyo entre colegas es una variante de apoyo en la que se desarrolla un proyecto - que sin suponer cambios radicales-, implica la incorporación de los tutores a las labores de apoyo, a través del diseño de la organización del apoyo en el ámbito institucional.

El apoyo aquí se contempla como una respuesta a todo el alumnado, al grupo-clase, y no exclusivamente a aquél con necesidades educativas especiales. Este apoyo normalmente se produce en las horas libres del tutor o tutora al entrar el especialista en su aula. En este tiempo se planifica una experiencia en la que dos tutores comparten una clase o un tutor y un "especialista" comparten un aula y enseñan conjuntamente a un mismo grupo de alumnos.

Esta última experiencia de apoyo se desarrolla en un centro de un municipio sevillano en el nivel de Primaria. Los profesores y profesoras de este centro destacan cómo esta experiencia versa sobre el apoyo que cualquier alumno y alumna del centro puede recibir por parte de los tutores o tutoras (en las asignaturas de lenguaje y matemáticas). En su organización este proyecto supone que unos tutores o tutoras apoyen a otros, cuando les quedan horas libres (como consecuencia de la entrada en sus aulas de "especialistas": de educación física, inglés o música). El tutor o tutora que queda con horas libres se traslada al aula de otro colega que está impartiendo lenguaje o matemáticas apoyándolo en sus funciones de atención al alumnado, en las explicaciones, en las correcciones, etc.

Este apoyo se concibe más como apoyo al trabajo del tutor o tutora, que como apoyo a un grupo específico de alumnos y alumnas, de tal forma que el apoyo no es una intervención estática y fija sino una acción de apoyo al trabajo del tutor o tutora, que puede concretarse en el trabajo con distintos grupos de alumnado y temas cada día.

ACTIVIDAD 4. Análisis de la puesta en práctica del apoyo

- ¿Qué aprendemos?

A analizar el apoyo dirigido a un estudiante en un caso concreto.

- ¿Cómo lo hacemos?

a) Leed el caso en pequeños grupos y debatid sobre las siguientes cuestiones:

- ¿Consideráis que se le ha dado la respuesta adecuada a Rafa? ¿Por qué?
- Analizad los pros y contras de la respuesta que se ha dado.
- Imaginad que sois el profesor o profesora de este niño: ¿qué podríais hacer en el aula para responder a las necesidades de Rafa?, ¿qué cosas habría que cambiar?
- ¿Qué otro tipo de apoyo se le podría haber dado? (os puede servir de ayuda el material de la actividad 1 "El significado del proceso de apoyo en los centros", en este mismo módulo).

b) Presentad vuestras conclusiones al resto de los grupos.

c) Ahora pensad individualmente en un alumno o alumna de vuestra aula que reciba apoyo, ¿qué respuesta se le da?, ¿qué podéis hacer para mejorar esa respuesta?

• Reflexiones finales

¿Qué habéis aprendido con esta actividad?

La Atención ala Diversidad en algunas ocasiones se reduce a la asistencia del alumnado con necesidades educativas especiales al aula de apoyo. ¿Qué creéis que se podría hacer para cambiar esto?

Material de apoyo 5. El caso de Rafa

Son las 10 de la mañana y Rafa ya está preparado para acudir al aula de apoyo a realizar sus ejercicios de lectura. Desde hace unos meses esto viene

siendo habitual, ya que desde que su profesor, Luis, observara que Rafa no comprendía lo que leía, le pidió ayuda a la profesora de apoyo (María) para que el chico superara su problema.

Rafa es un niño de 10 años, que debido a que sus padres se dedican a la campaña agrícola tiene que cambiar de colegio continuamente. Concretamente, en éste no lleva más de tres meses y desde que llegó, según dice su profesor "no ha tenido muchos problemas. Es un niño tranquilo, con tendencia a aislarse, es muy buenecito el pobre, lo que pasa es que es que no llega al nivel de la clase, en to rpece el ritmo. Me parece que la causa es que no le gusta estudiar y no se esfuerza nada"

Sus problemas en la lectura han llevado a Luis a la desesperación, no sabe cómo atender a Rafa al mismo tiempo que al resto de los alumnos, ya que necesita que se le dedique más tiempo. Ante esto ha acudido a la profesora de apoyo. María, le pasa unas pruebas a Rafa y confirma las observaciones del profesor: el niño no tiene lectura comprensiva. Para ello diseña unas fichas y elige unas lecturas para trabajar con el niño en el aula de apoyo. A partir de este momento María pasa a responsabilizarse del problema de lectura de Rafa.

ACTIVIDAD 5. En busca de soluciones

- ¿Qué aprendemos?

A abordar el planteamiento de que el apoyo es algo más que dar respuesta al alumnado con necesidades educativas especiales.

- ¿Cómo lo hacemos?

a) Leed el caso del Material de apoyo 6, "Dificultades en el centro Lepanto".

- b) Dividíos en tres grupos, de forma aleatoria, para defender un grupo la postura de Manolo, otro la de Susana y otro la del asesor externo.
- c) Elaborad en cada grupo planteamientos que permitan defender vuestra propuesta.
- d) Realizad un debate entre todos los grupos y llegad a una conclusión acerca de cómo se podría intervenir en esa situación.

- Reflexiones finales

¿Cuáles son las características del apoyo que se da en vuestro centro?, ¿a quién va dirigido?

¿Estaríais dispuestos a recibir el apoyo de un compañero?, ¿en qué aspectos?

Material de apoyo 6. Dificultades en el centro Lepanto

Es 2 de febrero y un día más Manolo y Susana han discutido. Manolo es profesor de Apoyo a la Integración y no hace más de un año que llegó a este centro. Susana, una veterana del mismo, es profesora de Lengua de ESO. Desde que se conocieron sus relaciones han ido empeorando progresivamente. Susana no entiende por qué se tiene que reunir con Manolo para trabajar temas relacionados con alumnado con necesidades educativas especiales en su clase. Ella entiende que esta tarea es labor sólo del profesor de apoyo y que ya demasiadas cosas tiene que hacer como para además tener que reunirse.

Manolo, que se incorporó a la enseñanza hace un año y medio, tiene planteamientos educativos que chocan con muchos de los docentes de ese centro. Él cree que el apoyo que da no sólo debe ir dirigido al alumnado con necesidades educativas especiales, sino que en muchas ocasiones cuando se

apoya al profesorado se previene muchas dificultades y facilita el trabajo. Sin embargo, Susana no es partidaria de esto y ve al joven profesor como un idealista que no sabe lo que es un centro educativo.

La situación cada vez se está haciendo más insostenible, ya que los enfrentamientos se están haciendo más continuados. Ante esto el equipo directivo no sabe cómo actuar y ha pedido ayuda a un asesor externo.

ACTIVIDAD 6. Dos son más que uno

- ¿Qué aprendemos?

A reflexionar sobre los medios para trabajar en colaboración con otros profesionales en el aula.

- ¿Cómo lo hacemos?

a) Leed el Material de apoyo 7, "Apoyo entre colegas".

b) Reflexionad con el compañero o compañera más próximo acerca de las siguientes cuestiones:

- ¿Consideráis que en nuestros centros es factible desarrollar esta experiencia?, ¿por qué?
- ¿Conocéis algún centro que haya desarrollado esta experiencia? Si es así, describir cómo fue llevado a cabo el apoyo entre colegas.
- ¿Qué beneficios y dificultades podríais encontrar al dar una clase conjuntamente con un colega de vuestro centro? ¿Cómo planificaríais esta lección? ¿Qué cambios serían necesarios en vuestra aula?
- Considerad las consecuencias de que uno de los siguientes pares de

adultos compartan un aula:

- Un profesor o profesora de Matemáticas y otro de apoyo.
- Dos profesores de Matemáticas.
- Un profesor y un estudiante en prácticas.
- Un profesor y un padre o madre que presta ayuda voluntaria.

- Reflexiones finales

¿Qué habéis aprendido con esta actividad?

¿Cómo puede influir esta actividad en vuestra práctica educativa?

Material de apoyo 7. Apoyo entre colegas

La escuela está situada en una comunidad pobre en Nueva Delhi y Ainscow (1999). Describe esta experiencia a través de la observación de una clase. En ella el alumnado realiza una actividad de juego de roles. Esta clase está siendo conducida por dos profesionales de educación de la escuela. Una vez que los estudiantes concluyen la actividad se pregunta a la pareja de profesionales cómo han planificado la clase conjunta. Ellos explican cómo el año anterior el director del centro propuso encuentros para discutir su trabajo (alrededor de las paredes de la escuela hay pósters desarrollados durante estos encuentros). En esas discusiones, el profesorado había reflexionado sobre sus prácticas educativas y sus diferentes aproximaciones al proceso de enseñanza y aprendizaje. También había desarrollado la idea de lo que ellos llaman "enseñanza entre compañeros". A través de esta dinámica los diferentes profesionales de la escuela ocasionalmente tienen la oportunidad de trabajar juntos en una misma clase. Explican que algunas veces un compañero o compañera se hace cargo de una clase concreta para permitir que un profesor o profesora trabaje con otro colega en su clase. Otras veces agrupan dos

clases y los profesionales de cada clase trabajan conjuntamente.

ACTIVIDAD 7. Análisis y construcción de un modelo de apoyo compartido

- ¿Qué aprendemos?

A ayudar a analizar la situación actual del modelo de apoyo que se desarrolle en vuestro centro para pensar en propuestas alternativas que mejoren ese modelo.

- ¿Cómo lo hacemos?

a) Analizad el funcionamiento del apoyo en vuestro centro: rol de las personas encargadas, tiempo dedicado, a quién va dirigido, recursos con los que se cuenta, etc. El esquema del Material de apoyo 8 os puede ayudar a sintetizar las conclusiones de esta actividad.

b) Recoged en una cartulina a través de dos columnas aquellos aspectos que funcionan bien y aquellos otros que precisan mejora o cambio.

c) Ahora consensuad qué tipo de criterios hay que tener en cuenta para la planificación del apoyo en vuestro centro: qué tipo de apoyo hace falta, cómo se puede organizar, a quién va dirigido (a qué alumnado, familias, profesorado, aula...), funciones de las personas encargadas, etc.

d) Concretad posibles alternativas al modelo de apoyo existente en vuestro centro. Es importante recordar que la puesta en marcha de estas propuestas exige acuerdo entre los docentes, precisa de un tiempo de gestación hasta que es planificada y también de puesta en marcha.

e) Valorad la posible implementación de estas propuestas y elegid una de las propuestas para su desarrollo.

f) Planificad cada uno de los pasos necesarios para poner en marcha

vuestra propuesta.

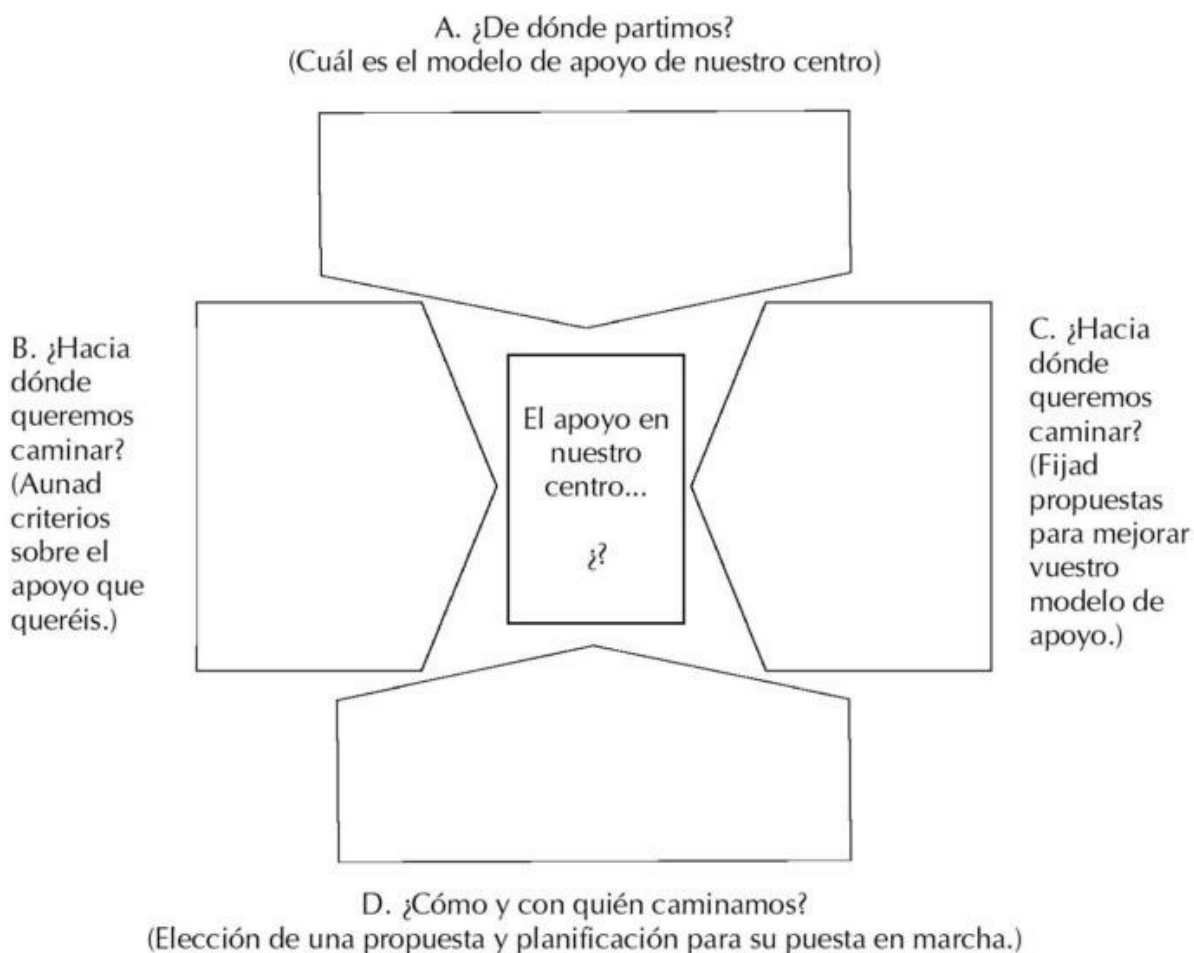
g) Pensad cómo se puede comunicar la propuesta planificada al resto del claustro y cómo podéis hacer partícipe a éste de la misma.

- Reflexiones finales

¿Cómo creéis que podéis implicar al resto del claustro en vuestra propuesta?

¿Cómo puede influir esta actividad en vuestro centro?

Material de apoyo 8. Esquema para el modelo de apoyo compartido



Módulo 4

Desarrollar habilidades y conductas colaborativas: estrategias formativas

Introducción

Cada vez se afianza más la idea de que la Atención a la Diversidad no es únicamente la atención al alumnado con necesidades educativas especiales, ni tarea de especialistas y profesionales aislados, sino que es una tarea institucional y colegiada que compete a todos y cada uno de los profesionales implicados en la educación y que genera necesidades en diferentes ámbitos: docentes e instituciones. De esta forma, parece prioritario desarrollar un tipo de trabajo basado en estrategias formativas que fomenten la colaboración entre el profesorado.

En este módulo se persigue la formación de profesionales de la educación en temas vinculados a la colaboración con el propósito de que éstos desarrollen capacidades reflexivas y críticas, potencien el trabajo junto a otros compañeros y compañeras y puedan investigar diversos aspectos de la práctica con el fin de mejorarla.

Por tanto, colaboración, reflexión e investigación son estrategias que se abordan en este módulo. Además, dentro de la formación colaborativa entre el profesorado hemos creído conveniente introducir una actividad sobre cómo aprenden los adultos, ya que ésta puede ayudar a reflexionar sobre los principios que guían el aprendizaje adulto.

En este módulo aparecen ideas relacionadas con la colaboración entre el profesorado y la planificación cooperativa, la reflexión grupal, diversos aspectos que intervienen en la comunicación, la figura del docente como investigador, etc. Distintos estudios han demostrado que aquellos centros que dan respuesta a todo su alumnado cuentan con una plantilla que colabora, que reflexiona e investiga sobre su práctica. Es por esto que proponemos actividades a través de las cuales se pueda analizar el concepto de colaboración y además, trabajar colaborativamente en todas ellas; reflexionar junto a los colegas y profundizar en los distintos niveles de reflexión del discurso y en la idea de práctico reflexivo. Todo ello, asumiendo que estas estrategias formativas son un continuo en la carrera profesional de los docentes. El aprendizaje, se constituye así, en una constante en las vidas profesionales.

El valor de los contenidos que se abordan a través de estas actividades radica en que pretende sentar las bases para que el profesorado valore y asuma el proceso de enseñanza-aprendizaje de forma colaborativa, dotándolo de una serie de herramientas que le permita dar pasos para llegar a ser un profesional práctico reflexivo.

A través de nueve actividades sobre estrategias formativas del profesorado pretendemos abordar este módulo:

1. El significado de colaboración

Cuántas veces hemos oído hablar de colaboración en la escuela y fuera de ésta. Este término aparece constantemente en la normativa educativa, en los libros de texto, en las experiencias innovadoras. Pero ¿qué significa realmente colaboración? Con esta actividad cabe analizar vuestras concepciones sobre la colaboración y consensuar qué es y qué no es colaboración.

2. Cómo desarrollar la colaboración entre el profesorado

El propósito de esta actividad formativa, de nuevo, gira en torno a la colaboración. Pero en esta ocasión se desciende a un nuevo nivel de análisis en el que desde una orientación práctica se pretende identificar diferentes estrategias que pueden ayudar a desarrollar la colaboración entre el profesorado.

3. Escuchar para comunicarse

La comunicación es un factor clave cuando los docentes trabajan en equipo. Pero ¿qué procesos están inmersos en la comunicación? A partir de la escucha activa, la reflexión y síntesis (elementos que forman parte de la comunicación) tenéis la oportunidad de mejorar la comunicación con vuestros compañeros. En concreto, en esta actividad se hace hincapié en el proceso de escucha activa y en los pasos que se pueden dar para que ésta tenga lugar de forma adecuada.

4. ¿Qué dificulta o facilita la comunicación colaborativa?

En la comunicación puede intervenir una serie de aspectos que facilitan o por el contrario, dificultan la interacción entre dos o más personas. Es así que los mensajes obstructores o facilitadores de la comunicación sirven como guía para llevar a cabo las demandas de esta actividad.

5. La comunicación no verbal

A la hora de comunicarnos hay que prestar atención tanto a la comunicación verbal (qué se dice) como a la no verbal (cómo se dice). Es esta última el propósito de la actividad. A través de diferentes pasos se persigue la puesta en práctica de este tipo de comunicación y el reconocimiento de la importancia de la comunicación no verbal.

6 Niveles de reflexión en el discurso

Cuando nos comunicamos podemos distinguir tres niveles de profundización distinto en el discurso (nivel técnico, práctico y crítico). Estos niveles son introducidos, clarificados y practicados en esta actividad a través del trabajo sobre un problema concreto en un centro.

7. Enseñanza reflexiva

La enseñanza reflexiva es considerada como un proceso cíclico en el que se dan varios pasos: prever, recoger, analizar y evaluar datos, reflexionar, y por último, planificar y actuar. A través de esta actividad es posible abordar el análisis de vuestra enseñanza reflexiva en la práctica diaria.

8. Algunas ideas para el aprendizaje del profesorado

La formación es, hoy día, un proceso que nunca acaba. En el caso de los docentes este aprendizaje se ve mediatizado por el hecho de ser formadores y por ello, es difícil prescindir de la preparación permanente. Ahora bien, ¿cómo aprenden los adultos? Esta actividad podría ayudar a explorar los criterios que pueden guiar el aprendizaje adulto.

9. Resolución de problemas de forma colaborativa

En la literatura educativa se han estudiado diferentes pasos que se pueden seguir cuando se resuelve un problema. A partir de esta actividad se pretende conocer y aplicar a una situación conflictiva los pasos que se pueden seguir para resolver un problema.

Estas actividades permiten la aproximación a contenidos sobre:

1. Concepto de colaboración.

2. Diferentes estrategias que fomentan la colaboración entre el profesorado.

3. Destrezas de comunicación a través de la escucha activa, reflexión y síntesis.
4. Mensajes obstructores y facilitadores de la comunicación.
5. Características de la comunicación no verbal.
6. Niveles de reflexión en el discurso.
7. Enseñanza reflexiva en la práctica educativa.
8. Criterios que guían el aprendizaje adulto.
9. Pasos para la resolución de problemas de forma colaborativa.

ACTIVIDAD 1. El significado de colaboración

- ¿Qué aprendemos?

A analizar qué se entiende por colaboración partiendo de las ideas previas de todos los participantes y reflexionar acerca de la colaboración en la organización escolar.

- ¿Cómo lo hacemos?

- a) En el telegrama que aparece en la página siguiente escribid lo que cada cual entiende por colaboración. Debéis hacerlo de forma breve y anónima.
- b) Una vez terminado el texto del telegrama, se entregan todos a la oficina de telégrafos (coordinador del grupo).
- c) El coordinador o coordinadora reparte (al azar) los telegramas entre los participantes y se hace una lectura comentada de los distintos mensajes.

- d)El coordinador o coordinadora apunta en una cartulina todas aquellas ideas que van surgiendo.
- e)Escribid en esa misma cartulina un mensaje de síntesis de lo que supone la colaboración. Esta cartulina se puede colocar en la pared.
- f)Ahora podéis comparar vuestro análisis acerca del significado de colaboración con lo que se dice en el Material de apoyo 2.
- g)Reuníos en pequeños grupos y discutid sobre situaciones que se den en vuestro centro donde exista colaboración (aulas, reuniones de equipos docentes, recreo, etc.).
- h)Aportad ideas en ese mismo grupo acerca de qué estrategias se podrían introducir en los centros para favorecer la colaboración.
- i)Exponed al resto de compañeros las conclusiones a las que habéis llegado.

- Reflexiones finales

¿Creéis que la colaboración es común en los centros educativos?, ¿por qué?

¿Qué habéis aprendido con esta actividad?

Material de apoyo 1. "Telegrama de colaboración"

para alcanzar una meta común. Es, según Villa et al. (1996: 170), un "proceso interactivo que compromete a personas con diversa habilidad a generar soluciones creativas para problemas mutuamente definidos".

Parrilla (2003), define la colaboración atendiendo a los siguientes rasgos:

- Se sustenta en el establecimiento de relaciones simétricas, en las que todos los participantes se consideran como iguales.
- Se basa en compromisos libres, la colaboración es voluntaria.
- Se reconoce y valora el conocimiento del otro. Se asume que es posible aprender de los demás.
- Existe una adecuada y sistemática planificación del trabajo y orientación del grupo.
- Los procesos de comunicación se basan en el diálogo, la escucha activa y la comprensión.
- Se tiende hacia procesos de mejora en los distintos ámbitos de la organización educativa.

ACTIVIDAD 2. Cómo desarrollar la colaboración entre el profesorado

- ¿Qué aprendemos?

A consensuar diferentes estrategias para fomentar la colaboración entre el profesorado.

- ¿Cómo lo hacemos?

a) Leer el Material de apoyo 3 "Obstáculos para la colaboración". En éste se incluyen las reflexiones de un grupo de docentes de un mismo centro

en torno a las dificultades que encuentran para que la colaboración tenga lugar.

- b) Analizad el tipo de obstáculos vinculados a la colaboración que se mencionan en el material. Por ejemplo, la falta de tiempo para llevar a cabo reuniones sobre temas pedagógicos puede ser una barrera para la colaboración.
- c) Imaginaos ahora que acudís a ese centro en calidad de asesor para ayudar al grupo de docentes a desarrollar estrategias que ayuden a superar los obstáculos mencionados en las reflexiones. En grupo realizad una lluvia de ideas para identificar las posibles estrategias que pueden favorecer la colaboración.
- d) En ese mismo grupo elegid una de las estrategias y planificad cómo puede ser puesta en práctica.
- e) Compartid con el resto de los grupos las ideas que han surgido y la planificación de la estrategia seleccionada.

- Reflexiones finales

¿Qué dificultades soléis encontrar a la hora de colaborar con otros colegas?

¿Qué podríais hacer vosotros, el propio centro o la Administración para lograr una mayor colaboración?

Material de apoyo 3. Obstáculos para la colaboración

"Yo siempre, desde los treinta y pico años que llevo en la enseñanza estoy luchando por el objetivo de la colaboración, porque me parece que si yo te digo a ti lo que hago y tú me dices lo que haces, siempre hay una aportación positiva" (maestra de Primaria).

A continuación se presentan algunas reflexiones sobre obstáculos para la colaboración. Estas reflexiones surgen en un grupo de trabajo que está inmerso en un proceso formativo para mejorar la Atención a la Diversidad.

“Yo personalmente pienso que parece que tenemos una cultura muy individualista en la escuela. Cada maestrillo tiene su librillo. Y eso no hay quien se lo quite a uno de la cabeza. Cada cual tiene una forma de enseñar y eso es muy difícil de cambiar. Por eso el miedo a la actitud colaborativa creo que es más miedo a que se inmiscuyan en mi terreno, a que yo soy soberano, tengo mi librillo y no quiero que nadie conozca.”

“Por un lado está el miedo al cambio, estoy de acuerdo con lo que dice. Pero, por otro, lo que nosotros planteamos es que también es más cómodo seguir siempre igual, no tienes que comerte el coco, no tienes que... Me exige más trabajo, o rendir más cuentas. Y no queremos rendir cuentas porque estamos de alguna manera acostumbrados a que no queremos rendir cuentas.”

“Hay además falta de coordinación, una falta de coordinación entre los mismos profesores.”

“Y después otra falta de formación de trabajo en equipo, que muchas veces es que no estamos acostumbrados o no queremos trabajar en equipo.”

“Hay una falta de valoración por parte de la Administración de lo que son los trabajos colectivos. Pero una cosa es que la Administración no lo valore... y otra es que el propio centro tampoco lo valore. Muchas veces no nos reunimos porque es más cómodo.”

“Es que tenemos un tiempo normalmente cogido, y que cuando uno está libre el otro está ocupado. El que no dispongamos de tiempo para comunicarnos, que esto también parece que nos viene impuesto un poco. Yo esto es que lo he visto clarísimo. O sea, cómo se organiza la cosa: el tema de los recreos... de manera que no nos veamos, que ni siquiera nos veamos. O sea, ya no sólo que no nos hablemos sino que no nos veamos.”

“El modo en que está organizado el centro no favorece. Que las organizaciones de los centros, en general, no favorecen la puesta en práctica de esos compromisos. También que no sé, no está valorado, en muchos centros, la importancia de la colaboración. Entonces, al no estar desde el centro valorada esa importancia, claro, no se organiza el centro en función de esa colaboración.”

ACTIVIDAD 3. Escuchar para comunicarse

- ¿Qué aprendemos?

A explorar los procesos que intervienen en la comunicación y analizar cómo llevar a cabo la escucha activa.

- ¿Cómo lo hacemos?

a) En pequeño grupo, tratad de responder a las siguientes cuestiones:

- ¿Cómo notáis que una persona está prestando atención a lo que decís?
- ¿Cuáles son las conductas que os hacen suponer que una persona no os está escuchando?
- ¿Qué podéis hacer para que una persona esté segura de que la estáis escuchando?

b) Leed el Material de apoyo 4 "Las fases de la comunicación".

c) Realizad una puesta en común de las reflexiones de todos los grupos.

d) Elaborad un listado entre todos de los indicadores que os pueden ayudar a tener presente la necesidad de la escucha activa para un adecuado proceso de comunicación.

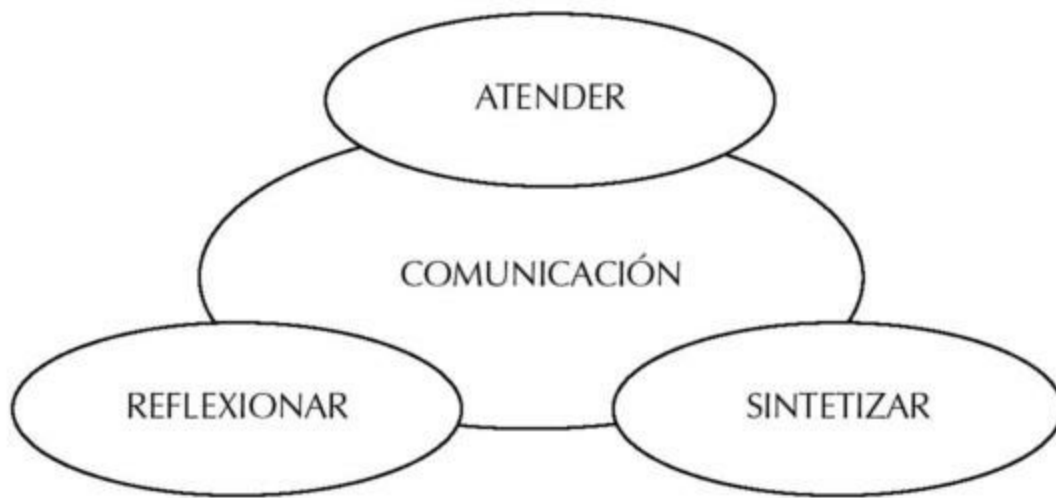
- Reflexiones finales

¿Cómo os habéis sentido con esta actividad?

¿Qué habéis aprendido con ella?

Material de apoyo 4. las fases de la comunicación

En el proceso de desarrollo colaborativo de los docentes, cuando se establece la comunicación son fundamentales tres actividades: atender, reflexionar y sintetizar (Moriña, 2005). Éstas se pueden representar de la siguiente manera:



Atender

Escuchar no es un proceso pasivo, sino que requiere la implicación activa de los oyentes. Es un acto de estar presente. Es decir, estar interesado en lo que la otra persona está diciendo. Significa intentar comprender antes que evaluar las opiniones, sugerencias y comportamientos.

Es importante no sólo estar atentos a lo que dice la otra persona sino también observar lo que transmite con su mirada, gestos, entonación, etc.

¿Cómo escuchamos activamente?

Observando a la persona con la que hablamos para comprender sus sentimientos y saber si desea o no continuar la conversación.

Con nuestros gestos.-

-Al adoptar una postura activa.

- Al intentar mantener el contacto visual, sin mirar a otros lugares o personas.

- Al permanecer sentados en silencio.
- Al no hacer otra cosa que escuchar.
- Al mostrar atención a través de la expresión facial.
- Al emitir señales no verbales de aprobación como afirmar con la cabeza, sonreír, etc.

Con nuestras palabras.-

- Al resumir la información que se da. Por ejemplo, al decir: "...entonces, lo que quieres decir es que...".
- Al mostrar recompensas verbales para demostrar que hemos entendido. Por ejemplo, "...ya ...ya, ...sí ...sí".
- Al asegurarnos de que hemos comprendido el mensaje. Por ejemplo, haciendo preguntas cortas.

Evitando algunas preguntas mientras escuchamos:

- Al no interrumpir a la persona que habla.
- Al hacer preguntas sólo si deseamos una aclaración.
- Al no dar soluciones precipitadas si nos cuenta un problema, y dejando que la persona que habla acabe de contarle.
- Al no emitir juicios de valor.
- Al no rechazar lo que la otra persona está sintiendo, permitiéndole que lo exprese libremente.
- Sin dar contraargumentos, es decir, sin contradecir a la persona que

habla.

Por último, escuchar es importante para:

- Que la persona que habla se sienta aceptada y a gusto.
- Estimular a quien habla para que siga haciéndolo.
- Mejorar las relaciones sociales (se acepta mejor a una persona que sabe escuchar).
- Conocer los sentimientos de la persona que habla.
- Recompensar o premiar a la persona que habla.
- Analizar un problema evitando conflictos.

Reflexionar

Supone demostrar que hemos oído. Así, un buen método es cuando un colega actúa como un espejo para volver a reflejar sus ideas de tal forma que el que habla pueda conseguir una visión más clara de lo que ha dicho. No se trata sólo de repetir lo que ha dicho la persona que ha hablado, sino de ir más allá de sus palabras, entrevistándolo, ya que a través de distintas cuestiones puede buscar dentro de sus ideas y sentimientos.

Algunos principios que pueden guiar la práctica de la reflexión son:

- No está cargada de nuestra propia opinión, evaluación o teoría sobre lo que hemos oído.
- Es lanzar nuestras propias palabras, capturando su significado sin distorsionarlo.
- Es capturar la esencia (no todos los detalles) de lo que ha sido

comunicado, incluyendo los mayores aspectos de lo que hemos oído, y ofreciéndolo en una forma abreviada.

- Es provocar una respuesta tal como "sí", "exactamente" o incluso "bien, no exactamente...".

Sintetizar

Este proceso de comunicación debe llevar a concretar lo que se ha oído. Supone centrar la discusión enfocándola hacia la realización de un resumen. Además, sirve de "trampolín" para futuros debates sobre un nuevo aspecto del tema.

ACTIVIDAD 4. ¿Qué dificulta o facilita la comunicación colaborativa?

- ¿Qué aprendemos?

A analizar los procesos y tipo de comunicación que resultan fundamentales para el desarrollo de la colaboración entre el profesorado.

- ¿Cómo lo hacemos?

- a) Mediante role-playing dos miembros del grupo conversad sobre un tema propuesto (el fin de semana, la influencia de los medios de comunicación en la educación, el trabajo...). Los demás miembros observad esa conversación y analizad la interacción anotando los aspectos que favorecen u obstaculizan la comunicación.
- b) Dedicad unos minutos a hablar sobre las ideas que habéis anotado y devolved la información a la pareja participante en el role-playing.
- c) Leed el Material de apoyo 5. En éste se resumen aspectos que facilitan o dificultan la comunicación.

d) Una vez leído y compartida la observación de la conversación, la misma pareja o una nueva vuelve a dialogar sobre un tema. El resto del grupo, tomando como indicadores la información contenida en el Material de apoyo, valora el proceso de comunicación que se ha producido.

- Reflexiones finales

¿Observáis esos mensajes obstructores y facilitadores en la propia interacción con los compañeros?

¿Para qué os ha servido esta actividad?

Material de apoyo 5. Mensajes obstructores y facilitadores de la comunicación

Sánchez (1998: 194-195) señala algunos mensajes obstructores y facilitadores de la comunicación, que exponemos adaptados en el siguiente cuadro:

<i>Obstructores</i>	<i>Facilitadores</i>
• Deberías... • Cortar la conversación <i>"Interrumpir mientras el problema se está planteando."</i> • Preguntas-reproche <i>"¿Ocurre esto normalmente en tu clase?"</i> • Generalizaciones <i>"Muchos profesores pueden afrontar este tipo de problemas."</i> • Rebajar la autoestima <i>"Yo sé lo que se necesita, pero tú quizá podrías encontrarlo bastante difícil."</i> • No reconocer errores <i>"Rara vez me equivoco, así que..."</i> • Sarcasmo <i>"Eso en mi clase no hubiera sido un problema."</i> • Mensajes incongruentes <i>"Tenemos que pensar detenidamente en la situación aunque hay desde luego un buen número de cosas muy simples que hacer."</i> • Amenazas <i>"Yo que tú me pensaría lo que dices porque nadie más se ha quejado de este alumno en los últimos x años."</i> • Contarlo a otra persona • Consejos precipitados <i>"Deberías..."</i> <i>"Tendrías..."</i>	• Me gustaría que... <i>"me aclarases lo que estás diciendo."</i> • Expresar el sentimiento <i>"Yo siento exactamente lo mismo que me dices cuando..."</i> • Escucha activa <i>"Acto de estar presente, de demostrar que estás interesado en lo que la otra persona dice, de que comprendes lo que se dice."</i> • Acuerdo parcial con una crítica <i>"Aunque es cierto que es positivo el aprendizaje en grupo, también es..."</i> • Petición crítica más específica <i>"Me podías aclarar qué quieres decir con..."</i> • Confidencia personal <i>"Yo he tenido muchas dificultades para..."</i> • Elogio del adversario <i>"Llevas razón..."</i> • Aplazamiento de la conversación <i>"Ahora estamos demasiado implicados en la discusión, si quieres dejamos un tiempo para reflexionar y nos volvemos a ver..."</i> • Agrado-desagrado

ACTIVIDAD 5. La comunicación no verbal

• ¿Qué aprendemos?

A distinguir entre comunicación verbal y no verbal y a reconocer la importancia de esta última en el proceso de comunicación.

• ¿Cómo lo hacemos?

- a)Debatid acerca de la importancia o no de la comunicación no verbal.
- b)Mediante turnos cada miembro del grupo expresad diversas emociones, sensaciones y estados de ánimo utilizando sólo la comunicación no verbal: "preocupación, enfado, alegría, ansiedad, tristeza, excitación, agrado, desagrado, miedo, etc.".
- c)Esas mismas emociones se vuelven a representar en esta ocasión con palabras, pero ahora manifestad verbalmente la emoción contraria. Por ejemplo, si se tiene que expresar tristeza podríais decir "estoy muy bien, me siento feliz"... Al mismo tiempo debéis mostrar mediante gestos que se está triste.
- d)A continuación dos miembros del grupo interpretad un role-playing de una situación elegida previamente. El resto de participantes se divide en dos grupos (cada grupo observa a un miembro distinto de la pareja). Analizad la comunicación no verbal de cada miembro siguiendo el cuestionario del Material de apoyo 6 "Indicadores para la comunicación no verbal".
- e)Por último, cabe repetir el proceso de comunicación intentando evitar los aspectos negativos.

- Reflexiones finales

¿Qué has aprendido en esta actividad?

¿Qué conductas no verbales te hacen pensar que una persona te está prestando atención en el proceso de comunicación?

Material de apoyo 6. Indicadores para la comunicación no verbal

¿Cómo es la expresión de la cara?

- Inexpresiva.
- Adecuada.
- Exagerada o agresiva.

¿Qué muestra la mirada?

- Mirada hacia abajo.
- No mira a la cara de quien habla.
- Mirada demasiado fija.
- Mantienen la mirada.
- Otros.

¿Cómo son los gestos que se utilizan?

- Realizan pocos gestos cuando habla.
- Hacen demasiados gestos cuando hablan.
- Acompañan su comunicación con gestos adecuados.

¿Cómo es la postura de los participantes?

- Su postura es demasiado relajada.
- Mantienen la postura adecuada.
- Su postura es muy rígida.

¿Cuál es la distancia que se mantiene?

- La distancia es muy significativa.
- Mantienen la distancia adecuada.
- La distancia que mantienen es mínima.

¿Cuál es el contacto corporal entre los participantes?

- No existe.
- Se mantienen algunos contactos.
- Contactos excesivos.

¿Y cómo es el volumen de la voz?

- Muy bajo, difícil de escuchar.
- Adecuado.
- Demasiado alto.

¿Y la entonación?

- Monótona.
- Normal.
- Muy expresiva.

¿Y la velocidad del discurso?

- Demasiado lento.
- Adecuado.

- Demasiado rápido.

Por último, ¿cómo es la pronunciación?

- Poco clara.
- Normal.
- Muy clara.

ACTIVIDAD 6. Niveles de reflexión en el discurso

- ¿Qué aprendemos?

A reconocer y practicar en el discurso tres niveles posibles de reflexión.

- ¿Cómo lo hacemos?

a)Leed el Material de apoyo 7, "Niveles de reflexión".

b)Imaginad que sois profesores de segundo ciclo de Primaria. Recientemente ha habido conductas de violencia hacia personas de otras culturas en vuestra escuela y habéis decidido tratar el tema en el aula. Para ello, estimáis necesario reflexionar y contaros unos a otros cómo podéis introducir el tema en la programación de vuestra aula. Es conveniente, si es posible, formar tres grupos:

- Un grupo lo hará siguiendo el nivel 1 o técnico de reflexión que aparece en el Material de apoyo 7.
- Otro grupo dialogará de acuerdo con el nivel 2 o práctico de reflexión.
- El tercer grupo se guiará por el nivel 3 o crítico de reflexión.

c)Nombrad un secretario o secretaria en cada grupo que anotará el

resultado de las reflexiones.

d)Exponed al resto de los grupos lo que habéis hecho.

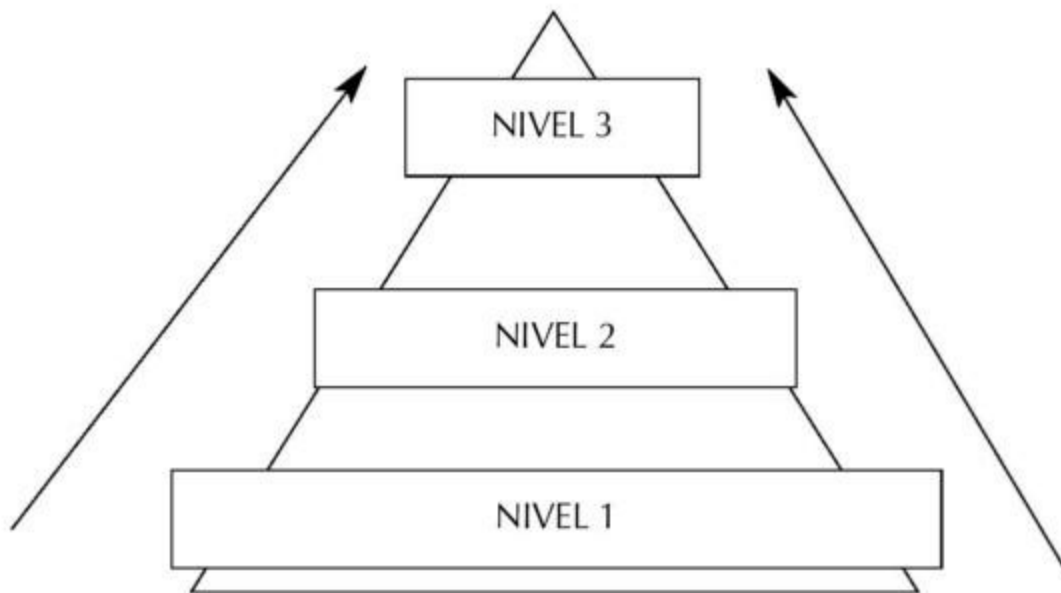
- Reflexiones finales

¿Habéis observado alguna vez estos tres niveles de reflexión en vuestros diálogos? ¿Cuándo?

¿Qué habéis aprendido con esta actividad?

Material de apoyo 7. Niveles de reflexión

Ante una misma acción educativa se puede reflexionar desde tres formas distintas: nivel 1 (técnico), nivel 2 (práctico) y nivel 3 (crítico).



El nivel 1 o técnico se podría caracterizar como "declaraciones en las que se describen acontecimientos cotidianos de clase o del colegio, pero en un nivel descriptivo, sin valoraciones, interpretaciones, justificaciones, ni críticas" (Marcelo, 1995: 54). Éste se puede considerar como un nivel básico

de la reflexión, donde no se profundiza. Es un nivel donde los docentes hablan sobre su trabajo y deciden qué hacer, cuándo y cómo.

Un ejemplo de este nivel sería el que sigue: una profesora afirma que 'María agredió ayer a una compañera. Mañana la sentaré cerca de mí':

El nivel 2 o práctico se caracteriza por la planificación de lo que se va a hacer o la reflexión sobre lo que se ha hecho. Es "una declaración fundamentada tanto de profesores como de coordinadores, en la que se expresa una regla práctica, se valora la práctica docente, se desarrollan conceptos, se dan razones para justificar la propia práctica, o se plantean estrategias de asesoramiento y mejora" (Marcelo, 1995: 55). Es como caracteriza Hill (1997) una reflexión situacional o contextual y según este autor el punto de comienzo para aprender a ser un profesor reflexivo. En este nivel se reflexiona cómo los contextos influyen en la enseñanza y aprendizaje y por qué ciertas elecciones de la práctica son hechas. En definitiva, se explicitan las razones por las que se hacen las cosas.

Este nivel de reflexión se podría ilustrar como sigue: la misma profesora expresa que 'María se comporta cada vez peor en el aula. Ayer incluso agredió a una compañera. El próximo día voy a cambiar de sitio a María. Creo que no le beneficia nada el que esté sentada al final de la clase. Sí, voy a colocarla junto a Alberto, en primera fila y a ver qué pasa con su conducta':

Finalmente el nivel 3, conocido como crítico, y aunque los datos de la investigación demuestran que se da muy poco en la práctica diaria, cabe destacar que "es un nivel de mayor elaboración en el que los profesores pueden cuestionarse su propia práctica, analizan errores y realizan valoraciones, así como pueden realizar propuestas de mejora. Incluye también la detección de necesidades, juicios, aspectos éticos, morales o políticos de las situaciones de enseñanza u organizativas" (Marcelo, 1995: 55). Conllevan, por tanto, la consideración de implicaciones morales y éticas de pedagogía y de estructuras de escuela.

Este nivel de reflexión se podría ejemplificar así: la misma profesora dice que `María se comporta cada vez peor en el aula. Ayer incluso agredió a una compañera. Creo que no debí sentar a María en la última fila. El que esté situada más alejada de mí dificulta que la controle mejor. Tampoco quiere decir que ahora coloque a los alumnos buenos atrás y a los revoltosos cerca de mí. Eso no me parece bien. Pero creo que con determinados alumnos hay que hacer esta excepción. Mañana voy a sentar a María junto a Alberto. Esto creo que puede beneficiar a María, ya que es un niño que está sentado en primera fila y además, tiene muy buen comportamiento y puede ser provechoso para María. Sí, lo haré mañana".

ACTIVIDAD 7. Enseñanza reflexiva

- ¿Qué aprendemos?

A tomar conciencia de la importancia de una enseñanza reflexiva en la práctica educativa.

- ¿Cómo lo hacemos?

- a) Analizad en qué momentos habláis con otros compañeros sobre el proceso educativo, con qué frecuencia participáis en reuniones formales para tratar cuestiones pedagógicas, y con qué frecuencia habláis sobre éstas en reuniones informales.
- b) Contestad individualmente por escrito al cuestionario que aparece en el Material de apoyo 8.
- c) Contrastad las respuestas con el resto de colegas.
- d) Pensad por un momento acerca del modelo de enseñanza reflexiva que propone Imbernón.

e)Debatid en pequeños grupos su aplicación a la práctica diaria y presentad cada componente del grupo, al menos, dos ejemplos de situaciones de la práctica diaria donde puede ser conveniente utilizar estas etapas de enseñanza reflexiva.

f)Compartid los resultados con el resto de los grupos.

- Reflexiones finales

¿Hay algunos aspectos de vuestra práctica docente que queráis reconsiderar como resultado de esta actividad?, ¿cuáles?

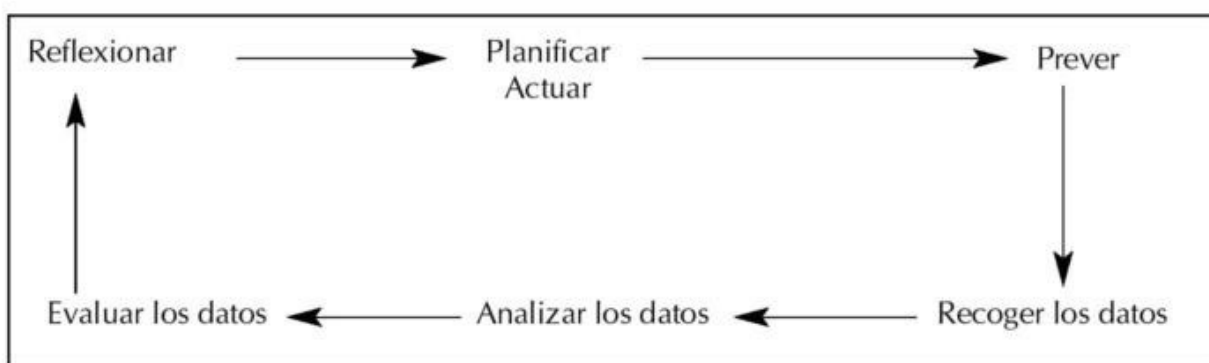
¿Qué dificultades pensáis que existen para llegar a ser un práctico reflexivo?

Material de apoyo 8. Criterios para desarrollar una práctica reflexiva

- 1.¿Te cuestionas qué, por qué y cómo haces las cosas?, ¿cuándo?
- 2.¿Utilizas la investigación como herramienta de aprendizaje propio?, ¿cómo?
- 3.¿Comparas y contrastas la información?, ¿cuándo?
- 4.¿Buscas el marco, base teórica y fundamentación de conductas, métodos, técnicas, programas?, ¿cómo?
- 5.¿Contemplas las cosas desde varias perspectivas?
- 6.¿Solicitas ideas y puntos de vista de otros?
- 7.¿Consideras las consecuencias de tus actuaciones y decisiones?
- 8.¿Actúas después de sopesar alternativas, consecuencias o situaciones del contexto?

9.¿Evalúas lo que funcionó, lo que no lo hizo y por qué?

Para Imbernón (1994: 95) la respuesta afirmativa a todas estas cuestiones caracterizan a un práctico reflexivo. Es decir, a un docente que a menudo se cuestiona su práctica educativa o forma de enseñar. Según este autor en la enseñanza reflexiva existen unas etapas clave, que son las que a continuación se detallan:



Actividad 8. Algunas ideas para el aprendizaje del profesorado

- ¿Qué aprendemos?

A identificar algunos criterios que pueden guiar el aprendizaje del profesorado.

- ¿Cómo lo hacemos?

a) Completad las cuestiones que aparecen en el Material de apoyo 9 "Aprendizaje adulto".

b) Comparad las respuestas con el compañero que esté más próximo.

c) Elaborad por parejas principios sobre el aprendizaje adulto.

Por ejemplo:

- Aprendemos mejor cuando contamos con un lugar adecuado.

- Para nuestro aprendizaje tenemos que tener en cuenta nuestra experiencia previa.

d)Presentad vuestras conclusiones al resto de colegas.

e)Estableced conjuntamente indicadores para vuestro desarrollo profesional.

f)A partir de aquí podéis concluir qué tipo de formación necesitáis y sobre qué temas debe girar ésta.

- Reflexiones finales

¿Qué medidas se podrían adoptar para favorecer un aprendizaje de mayor calidad?

¿Qué habéis aprendido con esta actividad?

Material de apoyo 9. Aprendizaje adulto

Aprendo mejor en situaciones de _____

Aprendo lentamente cuando _____

Aprendo rápidamente cuando _____

Aprender con los colegas es _____

En mi centro aprendemos con los colegas cuando _____

Requiero para aprender _____

Aprender en grupo es mejor cuando _____

El aprendizaje autónomo es mejor cuando _____

Aprendo bien de alguien que _____

Me gusta aprender cuando _____

Las destrezas necesarias para mi aprendizaje son _____

Lo más importante para mí es _____

Necesito aprender _____

ACTIVIDAD 9. Resolución de problemas de forma colaborativa

- ¿Qué aprendemos?

A conocer y aplicar a una situación conflictiva los pasos que se pueden seguir para resolver un problema.

- ¿Cómo lo hacemos?

a) Leed el Material de apoyo 10 "Aprendizaje basado en problemas".

b) Junto a un compañero tratad de concretar un problema que, bajo vuestro punto de vista, exista o haya existido en vuestro centro educativo.

c) Exponed cada pareja el problema que hayáis concretado y, entre todos los problemas que salgan, poneos de acuerdo para decidir aquel que deseáis resolver primero.

d) Reuníos en pequeños grupos y seguid estos pasos (podéis ayudaros de las cuestiones que se incluyen en el Material de apoyo 10):

- Analizad las causas del conflicto.

- Determinad quiénes son los principales implicados.

- Detallad la situación en que se ha generado y desarrollado el conflicto (el lugar, el momento, las condiciones...).

- Describid los sentimientos y puntos de vista de las personas implicadas.

- Concretad las razones y necesidades que alegan los implicados.

- Proponed las soluciones que se os ocurran, valorando las ventajas y desventajas que pueden tener para cada una de las partes implicadas.

e) Poned en común los puntos comentados en el trabajo en grupo.

- Reflexiones finales

¿Qué situaciones conflictivas creéis que ocurren normalmente en un centro? ¿Por qué?

¿En qué aspectos de vuestra práctica diaria consideráis que podéis utilizar la estrategia de resolución de problemas?

Material de apoyo 10. Aprendizaje basado en problemas

Todas las personas nos encontramos alguna vez a lo largo de nuestra vida ante situaciones conflictivas. La institución educativa no es ajena a esta realidad. Es así que el aprendizaje basado en problemas es una estrategia de formación que permite la búsqueda de soluciones ya sea a problemas reales o imaginarios.

Es importante que los problemas estén relacionados con los contenidos del curso. También es recomendable que, en la medida de lo posible, los problemas sean "reales", es decir, que estén relacionados con sucesos o situaciones actuales a cuya información el participante está expuesto, directa o indirectamente.

Aquí os presentamos unas estrategias que os pueden ayudar a estructurar la resolución de problemas de una forma más sistemática (Gallego, 1998):

<i>Fases</i>	<i>Cuestiones</i>
<i>Identificar el problema</i> Centradlo y aclaradlo. Definidlo en términos que faciliten el paso a un análisis más en profundidad del mismo.	¿Qué información tenéis? ¿En qué se basa la información del problema, en descripciones, valoraciones, hechos o sentimientos? ¿Qué sentimientos os produce el problema?
<i>Comprender y analizar el problema</i> Es conveniente que los componentes del grupo se apropien del problema y lo comprendan	¿Qué causas han provocado el problema? ¿Qué información poseéis del problema? ¿Qué aspectos positivos y negativos se pueden identificar? ¿Qué estrategias se han puesto en marcha anteriormente? ¿Desde cuándo se tiene conocimiento del problema?
<i>Planificar la acción</i> Para afrontar el problema es necesario elaborar un plan de acción.	¿Qué ámbitos de actuación podéis detectar? ¿Son coherentes los ámbitos de intervención con los niveles y dimensiones de análisis realizados? ¿Qué criterios podéis utilizar para priorizar las estrategias que se van a poner en práctica? ¿Son “rentables” en esfuerzo y resultados las alternativas al problema que habéis diseñado?
<i>Evaluación de los resultados</i> Revisad el proceso seguido en la puesta en marcha de las estrategias acordadas.	¿Cómo ha resultado la puesta en marcha de las alternativas adoptadas? ¿Qué problemas han surgido en su desarrollo? ¿Cómo han respondido las personas implicadas? ¿Qué percepción tenéis ahora del problema? ¿Qué otras estrategias o alternativas podéis poner en marcha?

En muchas ocasiones para resolver los problemas que se nos presentan en la práctica educativa hemos de aprender a buscar soluciones basadas en la negociación.

Los principios básicos para una buena negociación en la resolución de conflictos propuestos por Gallego (1998) son los siguientes:

Antes de la negociación

- No convertir la negociación en un enfrentamiento personal.
- Vivir la negociación como algo normal y constructivo.

- Planificarla: saber lo que se quiere obtener y valorar lo que se está dispuesto a dar a cambio.

Durante la negociación

- Mantener una actitud positiva.
- Explicitar las metas y objetivos.
- Explorar las necesidades de la otra persona.
- Proponer soluciones y alternativas.
- Llegar a un consenso.

Lo que no se debe hacer

- Descargar la tensión en la otra persona.
- Aprovechar e intentar conseguirlo todo en una sola negociación.
- Olvidarse de hacer concesiones.
- Iniciar la negociación con escasas expectativas.
- Hablar demasiado.

Lo que conviene hacer

- Ponerse en la situación de la otra persona.
- Mantener una escucha activa.
- Persuadir, no dominar.

Módulo 5

Crear centros inclusivos: respuesta organizativa a la diversidad

Introducción

Una idea que desde hace años parece que se está generalizando es que la respuesta que se dé a la diversidad debe tomar un cariz institucional. Ésta debe impregnar toda la vida del centro, desde sus documentos más formales hasta los espacios más recónditos.

Este módulo recoge información sobre la comunidad educativa (escolar y social) y los valores y el ambiente del centro con relación a la diversidad de necesidades del alumnado. Hace referencia a los valores inclusivos y compromisos del centro con relación a la heterogeneidad. Así, la concepción, aceptación y valoración de las diferencias entre el alumnado, los valores que subyacen a las relaciones entre compañeros y compañeras y el papel asignado a la comunidad escolar y social en el desarrollo de este proceso conforman el núcleo de este módulo.

Pero además se hacen explícitos los rasgos que caracterizan a los centros que desarrollan procesos de mejora para dar respuesta a la diversidad. Dentro del desarrollo organizativo abarca la teoría sobre la escuela que aprende: la escuela es entendida como una organización que aprende. En este módulo se tienen en cuenta distintos elementos: la elaboración de diferentes apartados del Proyecto de Centro, las actitudes del profesorado ante la diversidad, la cultura colaborativa en los centros educativos y la participación en la vida de

las instituciones educativas del alumnado, familia y otros miembros de la comunidad educativa.

Por otro lado, la creación de centros que desarrollan prácticas inclusivas demanda la modificación de algunas condiciones organizativas. Entre algunas de estas condiciones podríamos mencionar la flexibilización de la gestión del espacio y el tiempo, el fomento del trabajo en equipo entre el profesorado, la implicación de otras instituciones que llevan a cabo acciones de atención a la diversidad, la implicación de toda la comunidad educativa y social, etc.

En definitiva, la finalidad de este módulo es ofrecer una serie de contenidos que ayude a que el profesorado vea el centro como una comunidad de aprendizaje, como un espacio de colaboración que se compromete en la respuesta a la diversidad. Desde esta perspectiva comunitaria es posible pensar en propuestas para una mayor implicación de la comunidad educativa.

Hemos previsto distintas actividades para profundizar en este módulo:

1. Características de los centros que responden a la diversidad

Distintas investigaciones han demostrado que existe una serie de rasgos que caracterizan a las escuelas que han emprendido procesos de mejora para dar respuesta a la diversidad. Tenéis la oportunidad con esta actividad de concretar un plan de acción para mejorar algunas de las condiciones organizativas y didácticas de vuestra escuela.

2. Actitudes del profesorado ante la diversidad

En esta actividad se proponen diferentes interrogantes que tienen el denominador común de estar relacionados con la diversidad educativa. El resultado de la actividad puede servir para orientar la respuesta a la diversidad en vuestro centro e introducir medidas en el Reglamento de

Organización y Funcionamiento.

3. La escuela que aprende

Una escuela que aprende es una institución que avanza y en la que sus profesionales también aprenden. Distintas cuestiones os podrían ayudar a reflexionar sobre la orientación de vuestro centro hacia este desarrollo organizativo. Además, en esta actividad se introduce información acerca de aspectos que pueden ayudar a las escuelas a aprender y mejorar.

4. De la cultura individual a la colaborativa

La coexistencia de culturas escolares colaborativas e individuales sigue siendo una práctica habitual. ¿Cómo llegar a una organización colaborativa? ¿Cómo derribar los muros del individualismo? Estas cuestiones son el objeto de esta actividad. Mediante la misma podéis acordar un obstáculo que impida llegar a la colaboración y plantear alternativas para superarlo.

5. La formación del profesorado en el Proyecto de Centro

Esta actividad permite trabajar sobre la formación del profesorado respecto a la Atención a la Diversidad y su respuesta en el Proyecto de Centro. Además la actividad propone el estudio de modelos formativos que se deberían introducir en el Proyecto de Centro para llevar a cabo una adecuada respuesta a la diversidad.

6 ¿Modelo integrador o segregador?

Esta actividad posibilita argumentar un determinado modelo educativo (el modelo integrador) frente a otro (el modelo segregador) y realizar un decálogo de medidas para introducir en el Proyecto de Centro para mejorar la Atención a la Diversidad.

7. Colaboración entre escuela y familia

La participación de las familias en el proceso educativo es fundamental para que éste sea llevado a la práctica con éxito. Algunas veces los esfuerzos de los centros fracasan por la escasa implicación de los padres y madres en las actividades de las escuelas. Con el fin de mejorar la colaboración entre las instituciones educativas y las familias, os proponemos una serie de estrategias que pueden ayudar a mejorar dicha participación.

8. Todos y todas participan en nuestra escuela

Un centro que está abierto a la comunidad es un centro que, entre otras cosas, abre canales para que la comunidad educativa pueda participar en diferentes propuestas. Esta actividad os podría ayudar a pensar en la puesta en marcha de iniciativas de participación de la comunidad educativa en vuestro centro.

9. La participación del alumnado en el centro

Las asambleas de clase o las reuniones de delegados y delegadas son dos ejemplos que promueven y enfatizan la participación del alumnado. A través de esta actividad es posible llegar a consensuar y valorar una serie de estrategias que animen la participación del alumnado en el centro escolar.

En estas actividades la formación gira en torno a:

- Rasgos que caracterizan a los centros que desarrollan procesos de mejora para atender a la diversidad.
- Concepciones, actitudes y habilidades del profesorado acerca de la diversidad educativa.
- Estrategias para fomentar el desarrollo organizativo de la escuela.
- Dificultades y condiciones para llegar a una cultura colaborativa en el centro educativo.

- Formación del profesorado respecto a la Atención a la Diversidad en el Proyecto de Centro.
- Organización del centro respecto al tema de la Atención a la Diversidad.
- Estrategias que permiten la colaboración de la familia en el centro.
- Participación de otros miembros de la comunidad educativa en el centro.
- Métodos que fomentan la participación del alumnado en el centro.

ACTIVIDAD 1. Características de los centros que responden a la diversidad

- ¿Qué aprendemos?

A profundizar en algunos de los rasgos que caracterizan a los centros que desarrollan procesos de mejora para atender a la diversidad.

- ¿Cómo lo hacemos?

a)Leed el Material de apoyo 1 "Construir una organización inclusiva".

b)Señalad, individualmente, aquellos tres elementos, que penséis que han sido o son mas relevantes en vuestro centro para dar respuesta a la diversidad.

c)Recoged en una cartulina todas las características identificadas como más significativas en el proceso de respuesta a la diversidad en vuestro centro.

d)Decidid aquellos tres elementos que hayan sido elegidos con mayor frecuencia.

e)Formad tres grupos, y cada uno selecciona una de las tres características.

f) Cada grupo consensuad cómo mejorar la característica elegida y cómo desarrollarla en el centro.

g) Exponed los resultados al resto de los grupos.

Opcionales

h) Elegid una de las tres características y entre todos pensar en un plan de acción para ponerlo en práctica en el centro.

i) Llevad a cabo la estrategia planificada y devolved el proceso al grupo.

- Reflexiones finales

¿Qué habéis aprendido con esta actividad?

¿Qué es lo que os ha parecido más significativo de ella?

Material de apoyo 1. Construir una organización inclusiva

¿Cómo construir una organización inclusiva?

En este material de apoyo se van a presentar de forma sucinta una serie de aspectos que describen cuáles son las condiciones organizativas de los centros que desarrollan prácticas inclusivas y que pueden ayudar a aquellas organizaciones que presentan inquietudes en incluir a todos sus alumnos y alumnas (Moriña, 2004):

El contexto de los centros influye en la introducción de mejoras

Un contexto determinado se dibuja en los centros que son innovadores en atender a la diversidad. Parrilla y su equipo (1998) encontraron en un estudio que los proyectos de innovación sobre diversidad están vinculados a la capacidad innovadora de los centros, a su historia, a sus profesionales y a su

cultura escolar. Un perfil de escuela primaria, mediana, cercana a la capital y con amplia experiencia integradora surge de los centros estudiados.

Como resultado, el contexto del centro determina la introducción de cambios para atender a la diversidad, da sentido a los procesos desarrollados y justifica las respuestas adaptadas a la diversidad.

Un modelo de cambio gradual que atraviesa por diversas fases

Un modelo gradual de cambio surge para dar respuesta a la diversidad. Baffard y MacDonald (1998); Clark, Dyson y Millward (1999) y Parrilla (1998) coinciden en que los proyectos de innovación han sido vistos por los profesores y profesoras como un proceso inacabable. En todo caso, se mantienen en el tiempo, y como cualquier proceso de cambio, en los mejores casos culmina incorporándose a la cultura institucional del centro.

En esta línea el estudio de Parrilla (1998) permite afirmar que los procesos y experiencias innovadoras en relación a la diversidad atraviesan distintas fases, similares a las estudiadas por los autores del cambio educativo. En primer lugar, se podría identificar una fase previa al mismo en la que se toma conciencia de la necesidad de cambio. Ésta puede surgir por la necesidad sentida del profesorado, otras veces surge como resultado de alguna actividad o proyecto que es ofertado al centro o es "descubierto" por el propio centro. Una segunda fase corresponde al inicio del proyecto. Las estrategias para iniciar el proyecto de cambio son variadas. Desde centros que acometen el proceso siguiendo uno similar al de ensayo y error, a aquellos otros que consideran esta etapa formalmente y desarrollan acciones específicas destinadas a que consideran esta etapa formalmente y desarrollan acciones específicas destinadas a formar, a detectar necesidades o bien a sensibilizar al profesorado. El desarrollo propiamente dicho puede considerarse una tercera fase. A ésta corresponde el desarrollo de cambio en su totalidad. La última fase se identifica con la incorporación del proyecto a la vida del centro,

aunque esto no ocurre siempre.

Un concepto de diversidad amplio

El concepto de diversidad que surge en los centros estudiados en la investigación de Ballard y MacDonald (1998) o Parrilla (1998) se entiende como un término más amplio, considerando las diferencias entre las personas (como un valor, sin jerarquización o categorización alguna). La diversidad en este sentido no sólo alude a diferencias entre alumnos derivadas de necesidades educativas especiales, sino que es un continuo donde tienen cabida las diferencias relativas a la pertenencia a minorías étnicas, a otras culturas, a género, a poblaciones marginales y a grupos en situaciones específicas.

El apoyo interno como un proceso colaborativo

Los distintos papeles desempeñados por los profesionales de los centros también componen un factor que caracteriza a los centros con una orientación inclusiva (Giangreco, 1997; Parrilla, 1998).

En este sentido, por ejemplo en los centros de la investigación de Parrilla los profesionales del apoyo han actuado con un rol más cercano a sus compañeros, trabajando directamente con sus colegas, escuchándoles, y donde las relaciones simétricas y horizontales han definido la relación entre profesores.

Concretamente, la presencia de otros profesionales en las aulas para apoyar a los alumnos y profesores ha marcado las escuelas inclusivas. Éstos han ayudado a sus colegas a desarrollar técnicas y a mantenerlas para responder a la diversidad (Clark, Dyson, Millward y Skidmore, 1999).

Un sentido de comunidad compartido

La escuela como comunidad es otra de las ideas que comparten algunos de los estudios revisados (Alderson, 1999). En los centros con una orientación inclusiva se da una meta de escuela compartida entre la comunidad educativa. En estos centros se garantiza que todos los alumnos se sientan valorados, respetados y escuchados.

Como Darling-Hammond (2001) resalta, en estas escuelas se comparte una misión educativa, una cultura común y un conjunto de normas comunes respecto a la enseñanza y al aprendizaje.

La comunidad educativa se implica en los proyectos de mejora

Profesorado, alumnado y familia son elementos clave a la hora de iniciar proyectos de innovación para atender a la diversidad. Muestra de ello son los resultados de algunos de los estudios consultados (Eggertsdottir et al., 2001; Hopkins, Ainscow y West, 1994; Valdez et al., 1999, etc.). Los mismos informan que estas escuelas cuentan con la participación y compromiso de la comunidad educativa.

El desarrollo de un liderazgo pedagógico

La mayoría de las investigaciones analizadas sugieren que el liderazgo en las escuelas es un factor relevante en la mejora y el éxito de éstas. Algunos estudios recientes han resaltado la importancia no sólo del líder vinculado a la gestión, sino la de un liderazgo pedagógico que impregna toda la escuela (Hopkins, Ainscow y West, 1994; Porter, 1995; Slee, 2000, etc.).

Por ello, el liderazgo se puede entender en dos sentidos. Por una parte, el liderazgo propio del equipo directivo, hecho que, al menos en nuestro país, está regulado desde las Administraciones Educativas y se da en todos los centros. Por otra, el líder pedagógico o estratégico en el proceso de innovación, que en ocasiones puede coincidir con el director o directora del centro y en otras no. Se trata de una persona o grupo de personas que en los

procesos de mejora se perfilan por su carácter transformacional (Valdez et al., 1999).

El liderazgo, según Ainscow (1999), precisa de líderes educativos que confíen en la capacidad de sus colegas para desarrollar la escuela; comprendan que el desarrollo como un equipo. El liderazgo educativo es un elemento clave para crear culturas de escuela más colaborativa.

La colaboración como elemento de mejora

Aunque no la única, se puede considerar que esta condición está estrechamente vinculada al docente. En ciertas ocasiones, la disponibilidad del profesorado para hablar, compartir ideas, trabajar conjuntamente va a determinar el éxito o fracaso de un proyecto de mejora. Es más, la mayoría de estos procesos requieren la colaboración entre el profesorado para su puesta en marcha y desarrollo. Esta afirmación se ve confirmada por la presencia de esta condición en caso de totalidad de los trabajos revisados (Clark et al., 1997; Giangresco, 1997; Porter, 1995, etc.).

Una de las características de las escuelas con orientación inclusiva es que los profesores y profesoras hablan entre sí sobre la enseñanza. Por tanto, las estrategias de mejora de la escuela deberían ayudarles a crear un discurso, y un lenguaje, para la enseñanza, mejorando su práctica tanto en el ámbito de centro como de aula, y mejorando ellos mismos como profesores.

La investigación y reflexión como parte de la labor docente

El aprendizaje de todos los alumnos será de mayor calidad en aquellas escuelas donde el profesorado llegue a ser más reflexivo y crítico, capaz de investigar aspectos de su práctica con el objetivo de hacer mejoras (Ainscow, 1999).

El profesorado tiene que recoger datos, analizarlos, darles sentido y

obtener resultados. Esto es, considerar al docente como investigador. Así, algunas de las estrategias efectivas, según Hopkins, Ainscow y West (1994), en este proceso serían: la recogida y uso de información para la toma de decisiones; el establecimiento de estrategias para revisar el progreso e impacto de las iniciativas y prácticas escolares; y el apoyo al claustro para participar en procesos de recogida y análisis de datos.

El desarrollo profesional influye en el desarrollo de prácticas inclusivas

El desarrollo profesional es el último elemento que se va a tener en cuenta como una condición que caracteriza a los procesos de mejora puestos en marcha para responder a la diversidad (Clark et al., 1997; Parrilla, 1998 y Porter, 1995).

Esta condición refleja que la mejora del aprendizaje de los profesores influirá en la mejora del aprendizaje de sus alumnos. Por ello, es un aspecto determinante en las escuelas inclusivas.

Se puede vincular el desarrollo profesional e institucional, ya que autores como Hopkins, Ainscow y West (1994) asumen que aquella escuela donde existe desarrollo profesional, tenderá con mayor facilidad hacia el desarrollo institucional. Es así que el aprendizaje profesional es considerado como elemento esencial para la mejora. En este sentido, García Gómez (1999) caracteriza el desarrollo profesional como un proceso continuo, que acompaña al docente a lo largo de toda su carrera y que está relacionado con las reconstrucciones conceptuales, actitudinales y procedimentales, a partir de aprendizajes diversos. El desarrollo profesional está ligado a la mejora de la labor docente.

ACTIVIDAD 2. Actitudes del profesorado ante la diversidad

- ¿Qué aprendemos?

A reflexionar sobre las concepciones, actitudes y habilidades del profesorado acerca de la diversidad educativa.

- ¿Cómo lo hacemos?

a) Reflexionad individualmente sobre las siguientes cuestiones referidas a la Atención a la Diversidad:

<i>Niveles para la discusión y consenso en equipo</i>	
<i>Conceptual</i>	¿Qué es la diversidad? ¿Cómo se entiende la diversidad en vuestro centro?
<i>Actitudinal</i>	¿Cómo aceptáis la diversidad? ¿Cómo aceptan la diversidad el resto de compañeros? ¿Cómo la aceptan la mayoría de los alumnos y alumnas? ¿Qué postura adoptáis ante ella?
<i>Procedimental</i>	¿Qué actuaciones ponéis en práctica en el aula para atender a la diversidad?, ¿y en el centro?

b) En pequeños grupos contestad brevemente a cada una de las preguntas con relación a la realidad existente en vuestro centro.

c) Poned en común las discusiones de todos los grupos y escribidlas en una cartulina.

d) Individualmente, intentad escribir en un folio una lista de medidas y estrategias que puedan servir de Reglamento de Organización y Funcionamiento para poner en práctica de forma coherente el planteamiento de una escuela para todo el alumnado.

e) De nuevo, en pequeños grupos (distintos a los formados anteriormente) debatid sobre lo que cada participante ha realizado, para obtener una única lista en cada grupo.

f) Compartid vuestras ideas con el resto de colegas y realizad una lista final que os pueda servir como orientación para atender a la diversidad.

- Reflexiones finales

¿Creéis que la lista elaborada os puede ayudar a responder a la diversidad en vuestra aula o centro? ¿Por qué?

¿Qué dificultades habéis encontrado en esta actividad?

ACTIVIDAD 3. La escuela que aprende

- ¿Qué aprendemos?

A considerar estrategias para fomentar el desarrollo organizativo de vuestra escuela.

- ¿Cómo lo hacemos?

a) Individualmente, contestad por escrito al cuestionario del Material de apoyo 2 "¿Cómo aprende vuestra escuela?".

b) Comparad vuestras respuestas con el compañero más próximo.

c) Cada pareja escribid y explicad en una hoja una estrategia para fomentar el desarrollo organizativo de vuestra escuela.

d) El coordinador debe leer cada una de las estrategias propuestas.

e) Comentad las estrategias entre todos.

f) Para conocer más sobre el aprendizaje de las escuelas podéis leer el Material de apoyo 3 "Aprendizaje organizativo".

- Reflexiones finales

¿Vuestra escuela se plantea estrategias para desarrollarse organizativamente?, ¿cuáles son?

¿Qué habéis aprendido con esta actividad?

Material de apoyo 2. ¿Cómo aprende vuestra escuela?

1. ¿En vuestra escuela hay muchas maneras de aprender ☐ Muchas ☐ Pocas o sólo unas pocas?
2. Cuando el profesorado se reúne, ¿habláis sobre vuestra propia forma de aprender y sobre cómo aprenden vuestros alumnos y alumnas? ☐ Sí ☐ No
3. ¿En vuestro centro se valoran el conocimiento y la experiencia? ☐ Sí ☐ No
4. ¿En vuestro centro existen expectativas de que el profesorado aprenderá colaborativamente? ☐ Sí ☐ No
5. ¿Todas las personas de vuestro centro esperan aprender? ☐ Sí ☐ No
6. ¿El equipo directivo está aprendiendo y cambiando? ☐ Sí ☐ No

7. ¿Vuestro aprendizaje frecuentemente supone un cambio o mejora en vuestras prácticas en el aula? ☐ Sí ☐ No
8. ¿El profesorado se toma tiempo para reflexionar? ☐ Sí ☐ No
9. ¿La escuela aprende de otros centros? ☐ Sí ☐ No
10. ¿Está la escuela conectada al contexto que la rodea? ☐ Sí ☐ No
11. ¿Creéis que vuestra escuela funciona bien?, ¿por qué?
-

12. ¿Qué podríais hacer para mejorar o transformar la situación?

13. ¿Cuánto y qué conocéis sobre los siguientes factores?:

- Cómo aprenden las personas en vuestra escuela _____
- Cómo aprenden las personas en otras escuelas _____
- Cómo puede mejorar vuestra escuela _____

Material de apoyo 3. Aprendizaje organizativo

Las escuelas además de enseñar tienen que aprender: ésta es una afirmación que realiza Santos Guerra (2000) en su libro *La escuela que aprende*.

Es necesario que el profesorado se cuestione cómo aprende su centro educativo: ¿qué tienen que aprender las escuelas?, ¿cómo pueden desarrollar adecuadamente los proyectos de formación?, ¿qué puede facilitar o dificultar el aprendizaje de la institución?, ¿cómo evaluar ese aprendizaje?, etc.

En este sentido, la reflexión sobre estas cuestiones aporta ideas significativas sobre el aprendizaje organizativo. La formación del profesorado mediante cursos, grupos de trabajo y seminarios no es suficiente para poder decir que una organización aprende. De acuerdo con Santos Guerra (2000) existen varias acciones que nos pueden ayudar a conocer si una escuela está aprendiendo:

- Interrogar: es necesario que las instituciones se hagan preguntas, porque sólo de esta manera buscarán respuestas.
- Investigar: la respuesta que se busca es producto de una indagación rigurosa, de un proceso de investigación real. De hecho, cuando el docente comienza a explorar las posibles respuestas a una cuestión buscando evidencias rigurosas, está investigando.
- Dialogar: ese proceso de investigación debe suponer un diálogo entre los miembros de la comunidad educativa, entre éstos y la sociedad.
- Comprender: la comprensión de los procesos que ocurren en la escuela es una de las claves de la transformación y de la mejora. Se investiga para comprender los fenómenos que tienen lugar en la organización educativa.
- Mejorar: una vez que se comprenden los fenómenos la meta es poder tomar decisiones para obtener una mejora de la institución. No se investiga, por tanto, con el fin de acumular conocimiento.
- Escribir: es preciso, para clarificar el proceso de investigación, escribir el proceso y resultado de la reflexión y las investigaciones.
- Difundir: el conocimiento generado por la investigación debe compartirse, difundirse con el resto de profesionales y miembros de la comunidad educativa. otros agentes pueden beneficiarse y conocer este proceso de investigación.
- Debatir: cuando se difunde el proceso y resultados de investigación se favorece una nueva plataforma de discusión.

En definitiva, el propósito de la escuela no sólo es enseñar, también debe aprender como organización, tiene que revisar además, sus prácticas, sus visiones educativas, sus metas, etc.

ACTIVIDAD 4. De la cultura individual a la colaborativa

- ¿Qué aprendemos?

A identificar distintas dificultades y condiciones para llegar a una cultura colaborativa en el centro educativo.

- ¿Cómo lo hacemos?

a) Formad pequeños grupos. Si queréis informaros más sobre la cultura colaborativa podéis leer el Material de apoyo 5 de este mismo módulo.

b) En el muro de piedra que aparece frente a la montaña en la página siguiente acordad un obstáculo que impida llegar a la colaboración en vuestro centro.

c) Considerad cómo se podría eliminar cada piedra del muro, proponiendo alternativas.

d) Un portavoz de cada grupo debe exponer los resultados a todos los compañeros.

- Finalmente, escribid dos columnas: en una colocad las dificultades y en otra las alternativas para la colaboración en vuestro centro.

Opcionales

- Ahora pensad sobre cómo llevar a cabo en vuestro centro el proceso de construir una cultura colaborativa (¿qué cambios son precisos?, ¿quién puede participar?, ¿cuánto tiempo se necesita?, etc.).

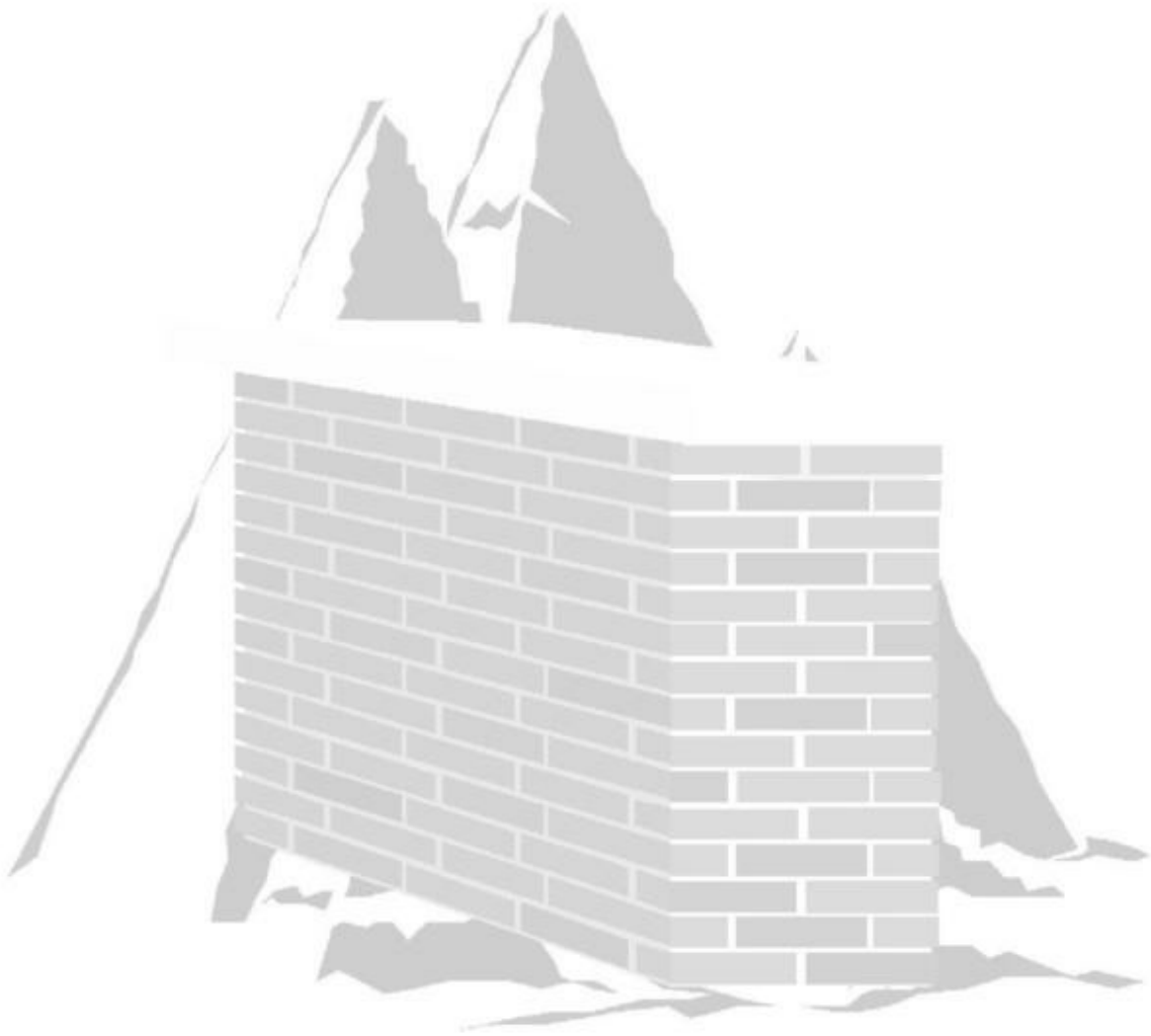
- Compartid esas reflexiones con el resto del claustro.

- Reflexiones finales

¿Pensáis que una cultura colaborativa en vuestras escuelas puede ayudar a la mejora de la enseñanza para todo el alumnado? ¿Por qué?

¿Qué es lo que os ha parecido más importante en este debate?

Material de apoyo 4. El muro de piedra



Material de apoyo 5. Cultura colaborativa

La cultura colaborativa, según Hargreaves (1996), se caracteriza por surgir de forma voluntaria y espontánea; estando orientada a desarrollar iniciativas con

las que el profesorado se compromete; es omnipresente en el tiempo y espacio, con una continuidad y periodicidad en el encuentro de los docentes; y no se pueden prever sus resultados.

La cultura colaborativa no es la más idónea porque se elija al azar, ya que Hargreaves (1996) ha demostrado que esta cultura es la más propicia por las siguientes razones:

- Es un apoyo moral: las personas se sienten mejor cuando son escuchadas y apoyadas por sus iguales.
- Aumenta la eficiencia: al coordinarse las actividades y las acciones se evita repetir lo mismo.
- Mejora la eficacia: si se mejora la calidad de la enseñanza del profesorado, también se mejora la calidad del aprendizaje del alumnado.
- Reduce el exceso de trabajo: se economizan los esfuerzos si se trabaja conjuntamente.
- Supone perspectivas temporales sincronizadas: en el trabajo conjunto la percepción del tiempo que conlleva la implementación del cambio es la misma.
- Implica certeza: se fijan de común acuerdo unas metas que razonablemente se pueden conseguir.
- Fomenta una mayor capacidad de reflexión: al compartir con los otros docentes sus propias prácticas, aparece una crítica constructiva que se convierte en fuente de reflexión individual.
- Desarrolla la capacidad de respuesta de la organización: mejora la respuesta de ésta.

- Conlleva oportunidades para aprender: existe un perfeccionamiento continuo de la escuela.

Respecto a la planificación asumida colaborativamente el proceso de mejora de la escuela será más efectivo (Ainscow, Hopkins, Soutworth y West, 1994; Hopkins, Ainscow y West, 1994) donde:

- Una visión construida y planificada sea común. Se debe asegurar que el desarrollo está enraizado en los valores y expectativas de la comunidad de la escuela.
- Los vínculos se fortalezcan entre la visión de la escuela y los planes de mejora.
- La replanificación sea vista como inevitable y deseable y exista una clara comprensión de que la planificación no es algo que se hace una vez al año, sino que se requiere que se adapte y modifique constantemente.
- Todos los involucrados conozcan los planes.
- La comunicación con y sobre la planificación sea considerada como la principal prioridad y algo que requiere ser trabajado a diario.

Pasar de una cultura individual a una cultura colaborativa no es una tarea fácil de hacer, algo que se transforme de la noche a la mañana. Esto implica trabajar juntos para resolver las dificultades, crear una organización que se compromete a resolver los problemas, formando una organización de aprendizaje que utiliza los recursos que ya existen. Ante esto una cuestión que cabe plantearse es ¿cómo se puede ayudar a las escuelas a organizarse para que fomenten el desarrollo de una cultura colaborativa?

La coordinación de actividades es una forma importante de mantener a las personas comprometidas, siendo la comunicación un importante aspecto de la coordinación (Ainscow, 1999). Algunas de las claves que caracterizan a esta

condición (Ainscow, Hopkins, Soutworth y West, 1994) es que los coordinadores y coordinadoras tienen que desarrollar habilidades para trabajar con los colegas; los grupos de trabajo del profesorado pueden ser mecanismos efectivos para coordinar las iniciativas de desarrollo; los sistemas de comunicación necesitan ser planificados cuidadosamente; y el diálogo sobre la enseñanza es esencial para mejorar la práctica.

Distintos estudios han demostrado que los profesores y profesoras enseñan mejor cuando experimentan apoyo de sus iguales. Se pueden establecer varios tipos de grupos de trabajo que proporcionen al profesorado de la oportunidad de compartir ideas y apoyarse unos a otros para mejorar la calidad de la educación prevista para todos los alumnos y alumnas. Ellos pueden, de acuerdo con Hopkins, Ainscow y West (1994), proveer de ayuda, asistencia, apoyo y ánimo a los colegas para mejorar sus prácticas; servir como un apoyo informal para compartir, desahogarse, y discutir problemas; servir como un foro en el que los colegas con más experiencia puedan ayudar a otros a planificar el desarrollo; crear un espacio en el que la camaradería y los éxitos compartidos ocurran y sean celebrados.

La voluntad del profesorado, la cohesión en torno a la propuesta de cambio, la existencia de unas relaciones basadas en la igualdad y la cooperación entre colegas, la consolidación de un grupo que lidera y mantiene vivo el proceso, con independencia de los posibles cambios en el mismo, y replantea y revisa el proceso, son condiciones y actitudes presentes en los proyectos que se afianzan y tienen calado institucional.

ACTIVIDAD 5. La formación del profesorado en el Proyecto de Centro

- ¿Qué aprendemos?

A analizar la formación del profesorado respecto a la Atención a la Diversidad en el Proyecto de Centro.

- ¿Cómo lo hacemos?

- a) Formad pequeños grupos.

- b) Debatid sobre estas dos cuestiones:

- La formación del profesorado respecto al tema de la Atención a la Diversidad y su respuesta en el Proyecto de Centro.

- Qué medidas formativas se deberían introducir en el Proyecto de Centro para llevar a cabo una respuesta adecuada a la diversidad.

- c) Compartid estas reflexiones con el resto de los grupos.

- Reflexiones finales

- ¿Qué efectos podría tener esta actividad en vuestra práctica diaria?

- ¿Qué habéis aprendido con esta actividad?

ACTIVIDAD 6. ¿Modelo integrador o segregador?

- ¿Qué aprendemos?

A reflexionar sobre la organización de los centros educativos respecto a la Atención a la Diversidad.

- ¿Cómo lo hacemos?

- a) Realizad un juego de roles. La mitad del grupo, al azar, será defensora de un modelo educativo integrador y la otra mitad segregador. Como si fuera un tribunal, el coordinador o coordinadora ejercerá de juez pero no dictará sentencia. A la izquierda se colocarán los partidarios de un planteamiento y a la derecha los del otro. Debéis aportar argumentos

para convencer al otro de por qué deben seguir el modelo que vosotros defendéis.

b) Redactad entre todos un decálogo con las principales medidas relacionadas con el debate anterior que puedan introducirse en el Proyecto de Centro, y que sirvan para mejorar la Atención a la Diversidad.

- Reflexiones finales

¿Qué os ha aportado esta forma de trabajar?

¿Consideráis que es necesario el análisis permanente del Proyecto de Centro para mejorar la Atención a la Diversidad?, ¿por qué?

ACTIVIDAD 7. Colaboración entre escuela y familia

- ¿Qué aprendemos?

A desarrollar estrategias que permitan la colaboración de la familia en el centro.

- ¿Cómo lo hacemos?

a) Leed el Material de apoyo 6, "La participación de las familias".

b) Pensad en cada una de las propuestas del material que habéis leído y añadid, al menos, dos sugerencias más.

c) Comentad las propuestas a uno de vuestros compañeros.

d) Elegid una de las propuestas y diseñad, entre ambos, un plan de acción para llevarlo a cabo en vuestro centro.

e)Exponed ese plan de acción al resto de las parejas.

Opcional

f)Podéis elegir un plan de acción, por su viabilidad y relevancia, entre todos los presentados para desarrollarlo en vuestro centro.

- Reflexiones finales

¿La familia participa frecuentemente en vuestro centro?, ¿cuándo?, ¿cómo?

¿Consideráis que esta actividad os puede ayudar a mejorar la implicación de las familias en el centro?, ¿por qué?

Material de apoyo 6. La participación de las familias

En el centro Lepanto se está desarrollando un seminario formativo denominado "la riqueza de las necesidades educativas especiales". En una de las sesiones el debate gira en torno a "En qué medida pueden colaborar profesionales de la educación y familias para compensar las necesidades educativas que pueden presentarse en el desarrollo del currículo". Al final de la discusión llegan a las conclusiones de que las familias podrán participar en lo siguiente:

- 1.En la realización de la evaluación psicopedagógica llevada a cabo para valorar e identificar necesidades educativas, planificación de adaptaciones o evaluación de programas específicos. En dicha evaluación, el padre, madre o tutor, por lo general suele conocer mejor al estudiante y proporcionar información sobre el estilo de aprendizaje y motivación para aprender: tales como temas de interés, tiempo de concentración máximo, áreas que más le atraigan, actividades motivantes, etc.

2.A la hora de llevar un programa o de plantearse objetivos muy concretos o específicos. Esta colaboración puede resultar de una demanda de la escuela o demanda de la propia familia, movida por terceros que trabajen en horas no lectivas con los hijos o propuestas por ellos mismos. Por ejemplo, si un alumno no controla sus esfínteres y en casa se lleva el programa que exige llevar al niño o niña cada tres horas al servicio, el centro deberá ser informado y llevar la misma rutina que expone el programa en el centro.

3.La familia puede colaborar a la hora de proporcionar recursos específicos, que no por ello complejos ni sofisticados, que sean necesarios para cualquier actividad.

4.Podrá asesorar e informar acerca de las conductas, progresos que el alumno desarrolla para atajar o enfatizar ciertos aspectos de la actuación educativa que lo perjudiquen o beneficien.

ACTIVIDAD 8. Todos y todas participan en nuestra escuela

- ¿Qué aprendemos?

A conocer cómo otros miembros de la comunidad educativa pueden participar en el centro.

- ¿Cómo lo hacemos?

a)Leed el Material de apoyo 7, 'El voluntariado en la escuela'.

b)Responded individualmente a las siguientes cuestiones:

- ¿Qué os parece la experiencia desarrollada en este centro educativo?
- ¿Creéis que en vuestro centro o en los centros de la zona se podría dar este voluntariado? ¿por qué?

- ¿Quiénes podrían participar como voluntarios y voluntarias? ¿por qué?
- ¿En qué otras actividades de vuestra escuela podrían participar?
- ¿Cómo propondrías que se realizara este voluntariado para motivar a los implicados?

c) Compartid vuestras respuestas con el resto de compañeros.

d) A continuación formad pequeños grupos para elaborar un listado con las razones a favor o en contra de la colaboración de otros miembros de la comunidad educativa y las distintas aportaciones y contribuciones con las que podría enriquecerse el Proyecto de Centro y la dinámica de la escuela.

Opcionales

e) Pensad ahora cómo se podría planificar en vuestro centro un proyecto de voluntariado.

f) Llevad a cabo en el centro el proyecto propuesto.

• Reflexiones finales

¿Qué habéis aprendido de esta actividad?

¿Cómo podría influir el voluntariado en vuestra práctica?

Material de apoyo 7. El voluntariado en la escuela

En el centro Lepanto, el claustro, tras varias reuniones, ha decidido poner en práctica un proyecto sobre voluntariado. Tras una campaña de difusión del proyecto el centro ha abierto las puertas a:

-Familiares del alumnado de la escuela.

-Estudiantes de Magisterio, Pedagogía y Psicología.

-Antiguos alumnos y alumnas.

-Distintas asociaciones.

Las funciones de los voluntarios fueron muy diversas, al igual que su grado de implicación. Estas dos circunstancias dependieron del perfil de cada participante y del tiempo disponible.

En general, se crearon tres tipos de equipos:

1.El voluntariado de la biblioteca.

2.El voluntariado del aula extraescolar.

3.El voluntariado de apoyo académico.

ACTIVIDAD 9. La participación del alumnado en el centro

- ¿Qué aprendemos?

A considerar estrategias que fomenten la participación del alumnado en el centro.

- ¿Cómo lo hacemos?

a)En tres hojas separadas escribid anónimamente vuestras respuestas a las siguientes cuestiones:

- ¿Cómo participan vuestros alumnos y alumnas en el centro?

- ¿Qué se podría hacer para aumentar la implicación de éstos en el centro?

- ¿Cómo influiría una mayor participación del alumnado en vuestro centro? ¿Qué cambiaría?

b) Cread tres grupos de trabajo. Cada grupo examinará todas las respuestas correspondientes a una de las preguntas, interpretará estas respuestas y resumirá los resultados en una hoja.

c) Presentad sucesivamente cada grupo vuestros análisis.

d) Diseñad un plan de acción que promueva la participación del alumnado en el centro.

- Reflexiones finales

¿Qué utilidad encontráis en esta actividad con relación a vuestra práctica?

¿Cómo definiríais la participación de vuestros alumnos y alumnas?

Módulo 6

Crear aulas inclusivas: la construcción de comunidades sociales y de aprendizaje

Introducción

El aula se concibe en este módulo como un espacio social y didáctico inclusivo que refleja la cultura, valores y metas de la escuela. El aula es además una comunidad de aprendizaje autónoma que requiere una nueva organización para llegar a ser inclusiva. Pero esa necesidad no exige que se reproduzca la misma organización en todas las aulas. Cada docente organizará su aula, posiblemente, de forma diferente a la de compañeros y compañeras cercanos.

En este módulo se observan distintos aspectos organizativos y didácticos del aula: estrategias de enseñanza, modalidades organizativas del aula, evaluación del alumnado, etc. Estos contenidos se introducen en un contexto concreto que es la adaptación del aula a la diversidad con miras a un mayor aprendizaje y participación del alumnado en las aulas.

Las actividades de este módulo pueden ayudar a planificar y pensar sobre cómo se logra e incrementa la participación del alumnado en el ámbito social y académico de la vida del aula. De hecho, se parte del principio de que el proceso de enseñanza-aprendizaje debe implicar la participación y pertenencia plena de cualquier alumno o alumna en el aula. Es un proceso de enseñanza-aprendizaje que cobra sentido a través de un modelo concreto de

enseñanza: el aprendizaje cooperativo. Algunas de las actividades dan muestra de este modelo y contemplan diferentes dimensiones del aprendizaje cooperativo: técnicas concretas, aspectos importantes cuando se trabaja en grupos, etc.

En definitiva, la formación a través de este módulo puede ser valiosa para el profesorado desde el punto de vista de que ofrece una serie de contenidos que tratan de ayudar a planificar y organizar un aula en la que tiene cabida cualquier persona, un aula que se construye como una comunidad social y de aprendizaje, abierta al centro y barrio en el que está contextualizada.

Las actividades que integran este último módulo son las siguientes:

1. Barreras para la participación y el aprendizaje

Algunos alumnos y alumnas se encuentran con barreras en algunas clases que les impiden participar y que en gran medida limitan su aprendizaje. Para mejorar la práctica es necesario examinar qué barreras existen. Esta información puede ser usada para crear las condiciones que ayuden a superar tales obstáculos. Estos impedimentos pueden tomar muchas formas. Algunos surgen a causa de circunstancias que escapan del alcance del propio profesorado. Es el caso de la falta de recursos o factores contextuales escasos. Sin embargo, en ciertas condiciones estas barreras son provocadas por la forma en que se organizan las escuelas y aulas. La reflexión sobre los factores que pueden dificultar la participación del alumnado en la clase y la forma de superarlas es el objetivo de la actividad.

2. Cómo responder a la diversidad del aula

En esta actividad se sigue un proceso mediante el que, junto a vuestros colegas, podéis indagar en situaciones conflictivas que se presentan en el aula cuando se da respuesta a la diversidad. La búsqueda colaborativa de soluciones a la respuesta a la diversidad es el objetivo de esta actividad.

3. Desarrollo de prácticas inclusivas

Tomando como punto de partida algunas características que pueden ayudar a desarrollar prácticas inclusivas en las aulas se propone una serie de pasos para concebir el aula como un espacio social y académico al que pertenece todo el alumnado.

4. Revisión de la práctica de clase

Con esta actividad se pretende consensuar una serie de criterios que os pueden ayudar a diseñar y desarrollar en vuestras aulas un proceso de enseñanza aprendizaje, a través de estrategias colaborativas, con el que se pretende dar respuesta a todos los alumnos y alumnas.

5. ¿Cómo podemos enseñar?

El aprendizaje significativo, las anécdotas, estudios de campo, etc. son estrategias de enseñanza que ayudan a crear un aula en la que se fomenta el aprendizaje activo de los alumnos. Junto a vuestros compañeros y compañeras es posible elaborar un listado de estrategias para enseñar una lección. Sólo necesitáis vuestra experiencia y al resto de los colegas.

6 Todos pueden aprender

El propósito de esta actividad es que los participantes en la formación identifiquen distintas actuaciones que pueden ayudar a los estudiantes a conseguir éxito en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

7. Organización social del aula

La construcción de la organización social del aula implica la creación de un proyecto compartido entre el docente y el alumnado. ¿Cómo construir el aula enfatizando la dimensión social?, ¿cómo planificar la organización del

aula? A estos interrogantes podéis dar respuesta con esta actividad que cuenta con la experiencia de un profesional de la educación que se ha propuesto organizar su aula socialmente.

8. Modelos organizativos y didácticos que facilitan la diversidad

Los talleres/rincones, un aula con dos docentes, diferenciación por niveles de aprendizaje, plan de trabajo, contrato didáctico, grupos cooperativos o proyectos de trabajo, son algunos modelos organizativos que facilitan la Atención a la Diversidad. Esta actividad os proporciona la posibilidad de conocer estos modelos y aplicarlos en la práctica.

9. Aprendizaje cooperativo: qué es y cómo llevarlo a cabo

La diversidad emplaza al profesorado a utilizar mecanismos que permitan que todo el alumnado, con independencia de sus características personales, sea capaz de aprender al máximo, dentro de sus posibilidades. Algunas técnicas como la asamblea de clase, tutoría entre iguales, investigación cooperativa y discusión entre compañeros pueden ayudar a este fin. En concreto, el fin de esta actividad es conocer y desarrollar diferentes técnicas que permiten el aprendizaje cooperativo.

10. Aspectos importantes para trabajar en grupo

Desde que se decide que el alumnado va a trabajar en grupo, los profesores y profesoras tienen que tomar una serie de decisiones acerca del tamaño de los grupos, de las tareas que se van a realizar, de cómo se va a evaluar, etc. Ahora podéis concretar, junto a vuestros colegas, qué aspectos son necesarios para organizar el aprendizaje en grupos. Esto se ve apoyado por un texto donde se refleja cada uno de estos aspectos.

11. ¿Cómo adaptar el aula para responder a la diversidad?

La cuestión de cómo adaptar el aula para responder a la diversidad es el propósito de esta actividad. En ella, por medio de preguntas dirigidas, podéis reflexionar sobre la organización del trabajo en el aula con relación a la respuesta a un caso concreto.

12. Dilemas sobre la evaluación del alumnado

La evaluación es un elemento importante y común en el proceso educativo. El tema de la evaluación es uno de los aspectos más significativos en aquellos centros que desarrollan procesos de mejora para atender a la diversidad. Por ello, mediante diferentes cuestiones y reflexiones podréis ahondar en la evaluación del alumnado.

Estas actividades persiguen el aprendizaje sobre:

- Barreras que pueden dificultar la participación del alumnado en el aula y alternativas para superar esos obstáculos.
- Respuesta de forma colaborativa a problemas que plantea la diversidad en el aula.
- Diversos aspectos que pueden ayudar a desarrollar prácticas inclusivas.
- Habilidades para una práctica educativa efectiva y para observar la práctica docente.
- Estrategias para el proceso de enseñanza en las aulas.
- Actuaciones del profesorado que pueden ayudar a los estudiantes a conseguir éxito en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Organización social del aula a través de un proyecto compartido entre docente y alumnado.

- Modelos organizativos y didácticos del aula que pueden facilitar la respuesta a la diversidad.
- Técnicas que permiten el aprendizaje cooperativo.
- Aspectos necesarios para trabajar en grupo.
- Cómo adaptar el aula con el fin de atender a las necesidades del alumnado.
- Evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

ACTIVIDAD 1. Barreras para la participación y el aprendizaje

- ¿Qué aprendemos?

A identificar las barreras que pueden dificultar la participación y el aprendizaje del alumnado en el aula y, a la vez, a proponer alternativas que se pueden dar a esas barreras.

- ¿Cómo lo hacemos?

- a) En pequeños grupos realizad una lista de posibles barreras para la participación y aprendizaje del alumnado. En cada idea anotada discutid sobre qué podéis hacer para superarla. Elaborad además un panel que resuma los datos.
- b) Colocad los paneles en la pared y formad un nuevo grupo, de modo que cada uno tenga un miembro de los grupos reunidos anteriormente. Convendría que los nuevos grupos se desplazaran alrededor de la sala, de panel en panel, discutiendo las ideas que están presentadas.
- c) Completad individualmente lo siguiente:

- De estas discusiones yo he aprendido...

d) Compartid vuestras ideas con los demás colegas.

- Reflexiones finales

De las barreras que habéis identificado ¿cuáles creéis que son más frecuentes en vuestra aula?

¿Cómo puede influir el contenido de esta actividad en vuestra aula?

ACTIVIDAD 2. Cómo responder a la diversidad del aula

- ¿Qué aprendemos?

A analizar de forma colaborativa las posibles respuestas a problemas que plantea la diversidad en el aula.

- ¿Cómo lo hacemos?

a) Formad pequeños grupos. Cada miembro responderá por escrito y de forma anónima a la cuestión ¿en qué situaciones habéis sentido o sentisteis que no podíais responder a la diversidad del aula?

b) Cuando hayáis terminado, dobláis los papeles, los mezcláis y elegís uno cada miembro del grupo.

c) Cada participante puede leer en alto un papel (por turnos), como si los obstáculos fueran los suyos propios.

d) Dedicad unos minutos a la siguiente cuestión: ¿cómo creéis que se podría dar respuesta a esas situaciones problemáticas (se hace en primera persona)? Posteriormente, el resto del grupo ayudará con más soluciones.

e) Repetid el proceso con todas las personas del grupo.

- Reflexiones finales

¿En vuestro centro se toman medidas colectivas para responder a la diversidad? En el caso de que la respuesta sea afirmativa, ¿cuáles?

¿Qué habéis aprendido con esta actividad?

Actividad 3. Desarrollo de prácticas inclusivas

- ¿Qué aprendemos?

A tener presentes distintos aspectos que pueden ayudar a desarrollar prácticas inclusivas.

- ¿Cómo lo hacemos?

a) Leed el Material de apoyo 1 "Reconstruir la organización del aula".

b) Formad grupos y leed el Material de apoyo 2 "El caso de Laura".

c) Imaginaos que la alumna de este caso está en vuestra aula. De acuerdo con lo expuesto en el material de apoyo 1 tratad de responder a las siguientes cuestiones:

- ¿Qué aspectos sería necesario analizar para contextualizar la problemática del caso?
- ¿Qué cambios son necesarios en vuestras aulas para dar respuesta a esta alumna?
- ¿Cómo organizaríais social y didácticamente el aula?

d) Compartid este análisis con el resto de los grupos.

- Reflexiones finales

¿Qué habéis aprendido con esta actividad?

¿Qué otros aspectos creéis que pueden ayudar a desarrollar prácticas inclusivas?

Material de apoyo 1. Reconstruir la organización del aula

Ainscow (1995, 1999) ha sugerido que para cambiar las prácticas del aula hacia planteamientos más inclusivos se precisa la revisión de las siguientes ideas:

A) Partir del conocimiento existente

Las escuelas y las aulas tienen una larga historia, un cúmulo de experiencias aprendidas. El desarrollo de mejores prácticas en el aula es un proceso que requiere que se analice lo que los profesores y profesoras hacen en sus aulas (Parrilla, 1996). La respuesta a la diversidad que se da desde las "buenas prácticas" que ya existen en cada organización implica una revisión y reflexión previa sobre cada escuela y aula.

B) Entender las diferencias como enriquecedoras

Aquellos que ven la heterogeneidad de su alumnado como una posibilidad para que todos se enriquezcan fomentan la aceptación de la diferencia y el reconocimiento del espíritu inclusivo.

Además de entender la diversidad como algo enriquecedor, estos profesionales creen que la diversidad ofrece oportunidades para el aprendizaje (Ainscow, 1995; López Melero, 1999). Asumen que se puede aprender de la diferencia, que todos se pueden beneficiar de la revisión de la enseñanza y las alternativas encontradas.

C) Analizar los procesos que conducen a la exclusión

Ésta es una idea en la que Ainscow (1999) hace especial hincapié. Para él cada aspecto del aula debe ser reconsiderado analizando su impacto en la inclusión o exclusión del alumnado.

Cuando un estudiante no se beneficia del currículo común, cuando el profesional de apoyo pasa su tiempo sólo con determinados alumnos, cuando las personas se sientan en las aulas estableciéndose, por ejemplo, espacios para los que aprenden con mayor facilidad y para los que presentan más dificultades en el aprendizaje, etc. están actuando mecanismos que conducen a la exclusión.

D) Confiar en todo el alumnado

Un docente que confía en las posibilidades de todo su alumnado, que cree en ellos, evitando prejuicios y teniendo expectativas altas para todos es un profesional que responde a la diversidad, según Ainscow (1999), que busca estrategias que pueden fomentar la participación de todos los miembros del aula. Los profesores que apoyan la filosofía de la inclusión parten de la idea de que todos sus alumnos y alumnas son capaces de aprender y que por ello hay que maximizar las posibilidades de aprendizaje de cada uno (Udvari-Solner y Thousand, 1995).

E) Favorecer la confianza entre alumnos y alumnas

Los adultos actúan como modelos para los niños y niñas. Los profesionales de la educación, como tales, en los centros representan modelos para ser imitados por su alumnado. El docente que transmite confianza a todos sus estudiantes, que cree en ellos, favorece que esta percepción sea la que prevalezca en el alumnado.

López Melero (1999) ha reconocido la importancia del respeto entre

iguales, las expectativas positivas que los alumnos y alumnas tienen acerca de sus propios compañeros, no sintiendo a ninguno como diferente, o no viéndolos o etiquetándolos como "otros".

F) Crear un ambiente de cooperación

La existencia de un ambiente de cooperación entre el profesorado y el alumnado, y entre estos últimos, es otro de los rasgos de un aula inclusiva (López Melero, 1999).

El clima de un aula caracterizado por la cooperación entre todos también ayuda a valorar las diferencias y propicia el respeto mutuo.

El aprendizaje cooperativo se podría definir como un modelo de enseñanza que confronta con el modelo competitivo o individualista. A través de esta estructura de aprendizaje el alumnado no es sólo responsable de su propio aprendizaje, sino también del aprendizaje de los demás miembros del grupo. Al mismo tiempo que se produce un aprendizaje académico, los estudiantes son responsables de manifestar determinadas conductas prosociales con sus compañeros (Johnson y Johnson, 1999).

En otras palabras, se podría decir que la finalidad del aprendizaje cooperativo en el ámbito individual es que cada estudiante alcance los objetivos que se ha fijado de acuerdo con sus capacidades o posibilidades, de forma que al final mejoren su competencia inicial. En el ámbito de equipo, asimismo, el propósito es que los miembros cooperen y se ayuden, para conseguir que todos ellos alcancen sus objetivos individuales.

G) Diseñar un proceso de enseñanza-aprendizaje para responder a la diversidad

Marchesi y Martín (1998) creen que también es necesario dibujar un escenario de enseñanza-aprendizaje donde se detecten las necesidades

educativas del alumnado; se considere que junto al desarrollo cognitivo, también debe desarrollarse la faceta personal y social; se parta de las experiencias previas de los jóvenes para conseguir significatividad del aprendizaje y su extrapolación a otros contextos, simultáneamente, motivando e interesando a los alumnos, para finalmente, conseguir un aprendizaje colaborativo.

H) Utilizar los recursos disponibles para apoyar el aprendizaje

Un nuevo elemento necesario en las aulas inclusivas es buscar nuevos apoyos y recursos para el aprendizaje en el aula más allá de los recursos y apoyos especiales.

Los métodos de enseñanza diversificados, la evaluación formativa, la conexión de recursos y actividades, el aprendizaje cooperativo, el autoaprendizaje y la autonomía del estudiante, la metodología de investigación, etc. son recursos posibles en las aulas y que, utilizados adecuadamente, ayudan a construir procesos de enseñanza-aprendizaje para todos.

I) Crear un ambiente de colaboración entre el profesorado

El tutor o tutora es el responsable de lo que sucede en su aula y de todos sus alumnos y alumnas. Esto no quiere decir que permanezca ajeno a lo que ocurre de puertas afuera de su aula, sino que, al mismo tiempo, comparte con el resto de colegas, utilizando un lenguaje para la práctica (Ainscow, 1999; López Melero, 1999).

Un elemento necesario y clave para el modelo de aulas inclusivas es la colaboración entre el profesorado. Es imprescindible la colaboración ya que la inclusión se produce sobre la base de profesionales que trabajan juntos con el fin de impulsar la educación de todo el alumnado de la escuela.

J) Planificar pensando en todo el alumnado

Ainscow plantea que el tutor o tutora, junto con el profesional de apoyo, planifican y actúan conjuntamente considerando a todos los miembros de la clase (Ainscow, 1999).

Pero, ¿cómo conectar con toda la clase y a la vez personalizar la experiencia para cada estudiante?

Ainscow (1999) asume que los docentes que planifican pensando en todo el alumnado no utilizan un proceso racional de planificación. Su experiencia les permite que la planificación sea interactiva, durante la lección. Ante nuevos problemas van incluyendo acciones y actividades no previstas.

Algunas de las estrategias, de acuerdo con Ford, Davern y Schnorr (1999), que pueden contribuir a que el profesor comprenda cómo puede hacerse una planificación para todo el alumnado son:

- Tener muy presentes los objetivos generales de la educación. La pregunta clave es ¿qué tienen que aprender los alumnos y alumnas? No puede ser sólo que aprendan contenidos concretos que luego serán evaluados en el examen. También tienen que aprender procedimientos y valores.
- Crear un marco curricular común. Establecer un marco curricular de referencia común, a partir del cual establecer las prioridades educativas. Para ello hay que tener en cuenta a todo el alumnado.
- Ofrecer un currículo significativo. Un currículo significativo que ayude a todos los estudiantes a dar sentido a sus experiencias.
- Medir los resultados basándose en el rendimiento individual. Prever formas de evaluación que midan la actuación del estudiante. Si hay que dar calificaciones, éstas deben reflejar la capacidad de cada uno para lograr objetivos individualizados y no las normas de la clase.

-Reconocer la fuerza del currículo oculto. A través de la creación de aulas que sean lugares seguros; el trabajo cooperativo con los otros; la afirmación de la identidad de cada alumno; la participación en las decisiones.

-Colaboración de las familias.

Como última idea cabe resaltar cómo el aula inclusiva se abre a la comunidad y las familias pueden participar y colaborar con las actividades que sus hijos e hijas desarrollan en el aula (López Melero, 1999) o en el propio centro.

Algunos padres y madres actúan como voluntarios en la biblioteca, otros ayudan en la elaboración de material, los hay que participan en actividades extraescolares y así un largo etcétera.

Material de apoyo 2. El caso de Laura

Laura vive con sus padres y dos hermanas menores. Las frecuentes riñas entre sus padres degeneran en una violencia que suele afectar también a las niñas. Entonces, Laura va a la casa de su abuela, que está cerca, donde suele quedarse toda la noche. En la escuela Laura tiene dificultades de aprendizaje y de conducta.

Rara vez intenta leer, declara que el trabajo es para bebés y parece tener poca capacidad para dominar las reglas numéricas básicas. Es incapaz de permanecer largo tiempo concentrada en cualquier actividad, acumula un sentimiento de frustración e impaciencia, es grosera con los docentes y con otros compañeros y se niega a proseguir su trabajo.

ACTIVIDAD 4. Revisión de la práctica de clase

- ¿Qué aprendemos?

A desarrollar habilidades para una práctica educativa que dé respuesta a la diversidad y para observar la práctica docente.

- ¿Cómo lo hacemos?

a)Decidid individualmente qué características básicas (organización, distribución del alumnado, currículo, etc.) se deben tener en cuenta en un aula que responde efectivamente a la diversidad. Después de unos minutos uníos con otro colega y compartid vuestros planteamientos.

b)Reuníos cada dos parejas. Cada miembro resumid lo que vuestro colega ha dicho anteriormente. Después, trabajad conjuntamente para desarrollar un pequeño número de "indicadores" sobre esa clase efectiva para todos los alumnos (por ejemplo, el docente alaba los esfuerzos y logros de todo el alumnado).

c)En vuestro grupo, planificad cómo se podría observar una clase para recoger información sobre cada indicador. ¿Qué información se necesita? ¿Cómo puede ser registrada? Para hacer esto os podríais ayudar de la experiencia que aparece en el Material de apoyo 3.

d)Compartid la información con el resto de los grupos.

Opcionales

e)Trabajad en parejas. Tenéis la oportunidad de observar a vuestra pareja en su aula, usando los indicadores como una guía.

f)Antes y después de la observación deberíais reuniros con vuestra pareja para hablar sobre lo que va a suceder y ha sucedido en la lección. El observador devuelve sus observaciones, de forma positiva y constructiva.

g)Es importante que lleguéis a marcar algunas metas, aquellas cosas que

queréis mejorar sobre la práctica de vuestra clase.

- Reflexiones finales

¿Qué efectos pensáis que puede tener la lista de indicadores realizados en vuestras aulas?

¿Qué habéis aprendido con esta actividad?

Material de apoyo 3. Dos docentes analizan sus aulas

Dos profesores, tras asistir a un curso sobre planificación pensando en todos los alumnos y alumnas han decidido analizar sus aulas conjuntamente para explorar en qué medida responden a la diversidad. Para ello han seguido el siguiente proceso:

1. Han decidido que van a observar las clases mutuamente.
2. Se han reunido previamente a la observación del aula y han previsto, a partir de los contenidos trabajados en el curso, cuáles son los aspectos que deben observar en las clases.
3. Han acordado qué aula van a observar primero y cuándo.
4. Han elaborado una hoja de observación para anotar cada uno de los aspectos importantes y qué va a ser observado.
5. Antes de la observación se han reunido para hablar sobre lo que el profesor del aula tiene previsto para esa sesión y el papel que el profesor que observa va a tener.
6. Han llevado a cabo la observación.
7. Se han reunido después de la observación para hablar sobre lo que ha

ocurrido en la clase y analizar los aspectos previstos para observar.

8.Han marcado pequeños cambios para mejorar la práctica y ser introducidos por cada profesor en su clase.

La hoja de observación elaborada por estos dos profesores es la siguiente:

<i>Aspectos observables</i>	<i>Sí</i>	<i>No</i>	<i>Comentarios</i>
Utilización de diferentes estrategias de enseñanza (escucha activa, partir de experiencias previas de los alumnos y alumnas, etc.) Señalar cuáles			
El profesorado alaba los esfuerzos y logros del alumnado			
En el aula el alumnado aprende colaborativamente			
El profesorado hace que participe todo el alumnado			
El profesorado dedica tiempo a escuchar a cada alumno o alumna			
El profesorado utiliza materiales didácticos variados (no sólo el libro de texto)			
El profesorado permite al alumnado elegir entre una variedad de actividades			
El ambiente de la clase es relajado			
La clase está decorada			
El profesorado intercambia la exposición de los contenidos, con la adquisición de estrategias para aprender autónomamente, y la transmisión de valores			
Los estudiantes ayudan a otros compañeros			
El alumnado se implica en el aula en su propio aprendizaje			
Los estudiantes se respetan unos a otros			

Observaciones

Acuerdos para mejorar mi aula

ACTIVIDAD 5. ¿Cómo podemos enseñar?

- ¿Qué aprendemos?

A identificar diferentes estrategias para el proceso de enseñanza en las aulas.

- ¿Cómo lo hacemos?

a) Formad pequeños grupos en los que cada miembro explique durante unos minutos aquellas estrategias que utiliza o pueden ser usadas para enseñar un tema.

b) Leed el Material de apoyo 4 y comparad vuestra lista con la que aparece en el mismo elaborada por Lyman y sus colaboradores. Exponed al resto de los grupos aquellas diferencias que encontráis.

c) Si queréis, podéis leer los resultados de esta primera fase de la actividad en un grupo de trabajo de secundaria que llevó a cabo la formación con esta misma propuesta (Material de apoyo 5).

d) Diseñad en el mismo grupo una actividad para llevar a cabo en vuestra clase en la que se incluya alguna de las estrategias estudiadas.

e) Presentad vuestras actividades al resto de los grupos.

Opcionales

f) Desarrollad en el aula alguna de las actividades diseñadas.

j) Devolved el proceso y los resultados al resto de colegas.

- Reflexiones finales

¿Qué diferencias y semejanzas encontráis entre la forma de enseñar de

cada uno de vosotros?

¿En qué pueden influir las estrategias de enseñanza de esta actividad en vuestras aulas?

Material de apoyo 4. Algunas estrategias de enseñanza

Hace poco observé una lección en una escuela de secundaria en Inglaterra. Era una clase de geografía y fue una lección muy formal - los alumnos estaban sentados en filas, dos por mesa, cada uno con un libro delante-. El profesor comenzó la lección explicando, "ésta es la primera de varias lecciones sobre la geografía de Estados Unidos de América". Y continuó, "Antes de abrir los libros quiero saber lo que sabéis". Ninguno de estos niños había estado en los Estados Unidos pero, como sabemos, los niños de hoy, incluso los niños muy pobres, poseen muchos conocimientos que adquieren incidentalmente a través del cine, la televisión, e incluso ahora a través de los cedé rom. Por lo tanto estos chavales contaron muchas cosas sobre los Estados Unidos. Y el profesor llenó la pizarra con sus ideas. Mucho de lo que decían no tenía nada que ver con la geografía sino con las ciudades y las praderas, la música y la ropa... Todo tipo de cosas sobre América. Tenía un trato muy positivo con los alumnos y el clima en la clase era también muy positivo. Así que los niños se sentían cómodos contándole lo que sabían, y mientras se lo contaban, también se lo contaban a sus compañeros de clase. Se enseñaban unos a otros de una manera significativa para ellos. Sentado en la primera fila estaba un alumno llamado Daniel. Y sentado a su lado estaba un adulto que va con Daniel a todas las clases para apoyar su aprendizaje. Daniel es un chico con síndrome de Down. Mientras transcurría la discusión en la clase, Daniel levantó la mano, la profesora le invitó a hablar, y dijo: "Tienen taxis amarillos". Y ella lo escribió en la pizarra junto a los demás comentarios (Parrilla, 2001: 42 [entrevista a Mel Ainscow]).

Ésta es una forma de "calentar" la clase. Esto proporciona a todos los alumnos y alumnas la posibilidad de clarificar sus ideas al pensar en "voz alta" mientras que, al mismo tiempo, permite que los miembros de la clase estimulen y fomenten el aprendizaje de los otros, consiguiéndose un aprendizaje significativo.

Los profesores que parecen ser eficaces cuando proporcionan experiencias que facilitan la participación de todos los miembros de clase cuidan los aspectos clave de la vida escolar. Es así que una de las posibles estrategias que puede utilizar un docente para desarrollar actividades significativas es permitir que los estudiantes expresen lo que ya conocen sobre el tema. Son muchas otras las estrategias que podemos utilizar en una clase (Ainscow, 1999).

A través de la utilización de experiencias cotidianas de los alumnos y alumnas el docente enseña una nueva noción ayudando a su alumnado a recuperar experiencias y conocimientos previos para relacionarlos con los que van a adquirir.

Hacer funcional el aprendizaje es una estrategia que brinda al alumnado la oportunidad de aplicar lo que aprenden en su vida cotidiana. Cuando los alumnos y alumnas pueden aplicar concretamente lo que aprenden, lo recordarán mejor y sentirán mayor interés por aprender.

Las anécdotas despiertan el interés de los estudiantes a todas las edades. Por eso el docente puede despertar el interés por contenido narrando anécdotas. Este procedimiento hará que la enseñanza sea más entretenida tanto para el estudiante como para el docente.

El aprendizaje significativo también es fomentado interrelacionando el aprendizaje entre las distintas asignaturas. Es conveniente que el profesorado señale cada vez que sea posible las relaciones que existen entre los distintos ámbitos de aprendizaje.

Por medio de las excursiones y trabajos de campo se prepara a los estudiantes para que apliquen a situaciones de la vida real los contenidos que están aprendiendo.

Por último, a través de los juegos se puede estimular al alumnado a que termine su trabajo en clase con rapidez y precisión proponiéndoles juegos como recompensa.

Otras posibles estrategias de enseñanza son las que proponen Lyman y sus colaboradores (1987):

- 1.Escuchar activamente.
- 2.Televisión, vídeo.
- 3.Ordenador.
- 4.Aprendizaje cooperativo.
- 5.Demostración.
- 6.Descubrimiento.
- 7.Estudios de campo.
- 8.Simulaciones.
- 9.Práctica guiada.
- 10.Expertos invitados.
- 11.Experiencia de laboratorio.
- 12.Lectura.

- 13.Tutoría entre iguales.
- 14.Experiencias prácticas.
- 15.Proyectos.
- 16.Investigación.
- 17.Juegos de rol.
- 18.Pequeños grupos de discusión.
- 19.Textos.
- 20.Ensayo y error.

Material de apoyo 5. Cómo enseñan otros docentes



ACTIVIDAD 6. Todos pueden aprender

- ¿Qué aprendemos?

A consensuar actuaciones del profesorado que pueden ayudar a los estudiantes a conseguir éxito en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

- ¿Cómo lo hacemos?

- a) Reuníos en pequeños grupos y elegid a un portavoz. En unos minutos generad tantas ideas como podáis acerca de actuaciones del docente para el éxito en el aprendizaje de los estudiantes (por ejemplo, una actuación puede ser relacionarse afectivamente con cada alumno o alumna). Pueden ser ideas que uséis en vuestras clases, que hayáis oído, o nuevas ideas que consideréis oportunas.
- b) Cada grupo obtiene las listas generadas por todos los grupos o en su caso, el Material de apoyo. En unos minutos comparad las ideas y anotad aquéllas diferentes.
- c) Señalad entre todas aquellas tres estrategias que os parezcan más útiles para el aprendizaje de vuestros alumnos y alumnas.
- d) A continuación, formad tres equipos y escoged una de las tres estrategias. Poned un ejemplo de situaciones donde se podrían llevar a cabo.
- e) Formad nuevos grupos compuestos de distintos miembros de cada uno de los grupos anteriores e intercambiar las conclusiones obtenidas en los tres grupos.

- Reflexiones finales

¿Os parece útil compartir con vuestros colegas la práctica docente en el aula?

¿Esta actividad os puede servir para mejorar algunos aspectos de vuestra práctica?

Material de apoyo 6. ¿Cómo se puede maximizar el aprendizaje de todo el alumnado?

El aprendizaje de todo el alumnado puede mejorarse al poner en práctica una serie de estrategias. Algunas de ellas son las siguientes:

- 1.Tener altas expectativas para cada estudiante.
- 2.Asignar tareas-individuales.
- 3.Dar a los alumnos y alumnas la oportunidad de elegir.
- 4.Concederles cargos de responsabilidad en las clases.
- 5.Conversar individualmente con los estudiantes.
- 6.Usar alabanzas y recompensas para los estudiantes.
- 7.Escuchar activamente a los estudiantes.
- 8.Individualizar las experiencias de aprendizaje.
- 9.Usar materiales y actividades que complementen los estilos de aprendizaje de cada uno.
- 10.Hablar a los alumnos y alumnas con respeto y cortesía.
- 11.Destacar lo positivo de cada estudiante.
- 12.Dar refuerzo positivo.
- 13.Ofrecer la oportunidad de contestar a una cuestión correctamente.
- 14.Exponer el trabajo del estudiante en el aula o centro.
- 15.Prever actividades de aprendizaje en un nivel apropiado para cada estudiante.
- 16.Escribir una nota positiva o llamada a las familias.

- 17.Relacionarse con las familias.
- 18.Permitir que los estudiantes ayuden a otros compañeros a aprender algo.
- 19.Hacer un comentario positivo sobre el trabajo de cada estudiante.
- 20.Permitir que cada estudiante cuente al docente o a la clase algo de importancia para él.
- 21.Llamar a cada estudiante por su nombre.
- 22.Asistir a actividades extraescolares.
- 23.Fomentar el apoyo entre iguales.
- 24.Utilizar materiales didácticos variados.
- 25.Organizar el trabajo en pequeños grupos.
- 26.Permitir a los estudiantes elegir las partes apropiadas de su aprendizaje.

ACTIVIDAD 7. Organización social del aula

- ¿Qué aprendemos?

A planificar la organización social del aula a través de un proyecto compartido entre profesorado y alumnado.

- ¿Cómo lo hacemos?

- a)Una vez leído el Material de apoyo 7, "Construir la organización social", elaborad en parejas un plan de acción para desarrollar en vuestras aulas siguiendo las pautas de organización social del aula presentada en este material.

b)Compartid vuestro plan de acción con otra pareja y decidid qué otras cosas se podrían hacer para mejorar la cohesión del grupo-clase.

c)Poned en común con el resto de compañeros vuestras ideas y recoged la información en una cartulina.

Opcionales

d)Aplicad este plan de acción en vuestra aula.

e)Compartid con el resto de compañeros: qué cambios habéis tenido que introducir, con qué dificultades os habéis encontrado, qué repercusión ha tenido en vuestra dinámica de aula y en vuestros alumnos y alumnas.

- Reflexiones finales

¿Qué habéis aprendido con esta actividad?

¿Qué pasos habría que dar para aplicar lo aprendido en esta actividad a vuestra aula?

Material de apoyo 7. Construir la organización social

La construcción social del aula es una dimensión fundamental para mejorar la cohesión del grupo clase. Para Rigol (1997) mediante la creación de un proyecto compartido entre todos los estudiantes y el docente se favorece la creación de este clima de cohesión. Este proyecto debe ser elaborado de forma razonada y cooperativa. Algunos de los ámbitos que debe contemplar son los que aparecen a continuación:

El espacio

Se debe decidir cómo se va a organizar el espacio. ¿Qué se va a incluir en el aula?, ¿qué se va a excluir?, ¿cómo se distribuye el mobiliario?, ¿cómo se

van a sentar los estudiantes? El proceso para organizar este espacio tiene que partir de un debate conjunto en el que se expongan cuáles son las ideas que todas las personas implicadas tienen sobre el tema. De acuerdo con Rigol (1997) este proceso puede transcurrir por distintas etapas: 1) elaboración de proyectos personales; 2) elaboración de proyectos grupales para tomar una decisión conjunta; 3) exposición de los planes grupales al resto de equipos; 4) diseño de todo el grupo-clase del espacio-aula; 5) revisión periódica del proyecto elaborado conjuntamente.

Qué cosas se van a llevar a cabo en ese espacio

Una vez que se ha consensuado cómo se va a organizar el espacio, debe decidirse qué cosas se van a llevar a cabo en éste. De nuevo Rigol (1997) explica cómo se puede colocar una serie de paneles en las paredes para que, individualmente o por grupos, los estudiantes realicen propuestas de los aspectos, temas y cuestiones que se pueden llevar a cabo.

El tiempo

Cómo se va a distribuir el tiempo escolar también es una decisión que puede ser tomada conjuntamente. Hay que tener en cuenta y diferenciar entre el tiempo que viene impuesto desde la institución (por ejemplo, el número de horas por materia) y el tiempo propio del aula que puede autogestionarse. En este sentido, se puede decidir qué hacer a primera o última hora, cuánto tiempo se va a dedicar a las "asambleas", cuánto tiempo se dedica a la realización de proyectos, etc.

La organización grupal

La organización interna del grupo clase puede ser decidida por todos los miembros del aula. De esta manera el grupo decide qué cargos van a existir y quiénes los van a ocupar, sus normas internas de funcionamientos, los períodos de revisión, etc.

Las normas escolares

Otro aspecto que se puede construir conjuntamente son las normas de la organización escolar. Además de existir unas normas de funcionamiento de cada aula, deben elaborarse por parte de todos los miembros de las aulas unas normas para el centro.

ACTIVIDAD 8. Modelos organizativos y didácticos que facilitan la diversidad

- ¿Qué aprendemos?

A conocer y poner en práctica distintos modelos organizativos y didácticos que pueden facilitar la respuesta a la diversidad.

- ¿Cómo lo hacemos?

a) Leer el Material de apoyo 8, "¿Cómo se puede organizar el aula para la diversidad?".

b) Agrupaos por parejas y, al azar, elegid uno o dos de los siete modelos organizativos presentados en el Material de apoyo, de forma que todos sean elegidos.

c) Proponed y planificad (qué contenidos, cómo, cuándo, recursos, etc.) un ejemplo del modelo seleccionado que se pudiera desarrollar en un aula.

d) Exponed y explicad vuestro modelo organizativo al resto del grupo.

Opcionales

e) Elegid uno de los modelos estudiados y aplicadlo en el aula.

f) Devolved el proceso seguido y los resultados al resto de compañeros.

- Reflexiones finales

¿Habéis utilizado antes algunos de estos modelos organizativos? ¿Cuáles?

¿Qué utilidad encontráis en el uso de estos modelos organizativos en el aula?

Material de apoyo 8. ¿Cómo se puede organizar el aula para la diversidad?

Cuando vamos a programar el trabajo que se va a realizar en el aula hemos de considerar que las posibles estrategias metodológicas inciden en distintos aspectos no siempre coincidentes con la situación propia. Por tanto, la elección ha de estar condicionada por las características de nuestra situación (tipo de alumnado, grupo, necesidades previamente detectadas), por las prioridades que el docente se plantea y por los distintos ámbitos en los que incide y desarrolla cada estrategia organizativa y metodológica (Parrilla y Moriña, 2005).

Las estrategias metodológicas que dan respuesta a la diversidad suelen tener en cuenta las ventajas del trabajo en grupos heterogéneos de estudiantes, así como la necesidad de personalizar e individualizar la enseñanza a las necesidades de los distintos alumnos y alumnas.

Enseñanza multinivel

En aulas donde hay diversidad de niveles en el aprendizaje del alumnado y en las que no se quiere renunciar a unos objetivos comunes para los mismos, se ha desarrollado con bastante éxito la llamada Enseñanza multinivel o enseñanza a diferentes niveles.

El uso de esta metodología supone el desarrollo de un proceso de planificación distinto al tradicional, ya que la idea que preside el mismo es la de garantizar el desarrollo de una programación común (básica) para todo el

alumnado, que se va diversificando y personalizando en distintos pasos.

- El primer paso consiste en identificar los contenidos más importantes comunes a todo el alumnado.
- El segundo contribuye a diseñar diferentes estrategias de presentación de las tareas que se van a desarrollar en el aula, para que las mismas sean comprensibles para el alumnado.
- El tercer paso supone proponer diferentes prácticas y actividades sobre los mismos contenidos para que todo alumno y alumna, tenga el nivel que tenga, pueda realizarlas.
- El cuarto paso, por último, consiste en determinar distintas estrategias de evaluación adecuadas a lo que han hecho y a cómo lo ha aprendido todo el alumnado.

Los estudiantes pueden trabajar agrupados de muy diversas maneras:

- Aunque es frecuente el trabajo en pequeños grupos, no hay un criterio de agrupamiento único que se adapte a esta estrategia.
- Puede optarse por agrupamientos más o menos amplios, y más o menos heterogéneos.
- Dependerá en cada caso del docente, las necesidades y niveles de aprendizaje, las posibilidades reales de agrupamiento, los materiales disponibles, el tipo de actividad multinivel que se haya seleccionado.

El agrupamiento de alumnos y alumnas en el aula puede planificarse según un criterio cuantitativo (de menor a mayor número de estudiantes) y siempre también según un criterio cualitativo que hace referencia a la composición de esos grupos (más o menos heterogénea):

Singular	Individual
Dual	Parejas (docente-estudiante o estudiante-estudiante)
Grupos pequeños	3-6 estudiantes por grupo
Grupos medianos	6-15 estudiantes
Gran grupo	15-35 estudiantes
Megagrupos	+36 estudiantes

Hay dos tipos básicos de actividades en la enseñanza multinivel:

- La planificación de tareas y actividades con materiales y contenidos iguales para todo el alumnado, que se diversifican en demandas distintas y personalizadas, según el nivel de los estudiantes.
- Las actividades multinivel con materiales y contenidos diferentes para los distintos estudiantes o grupos de estudiantes, que en cambio convergen en las demandas similares que se plantean sobre los mismos.

Dos docentes en un aula

Esta alternativa, de acuerdo a Agelet, Bassedas y Comadevall (1997) se basa en el aprovechamiento de los recursos humanos de un centro compartiendo un aula dos docentes. Permite un trabajo en equipo entre los docentes así como la introducción de innovaciones metodológicas con la posterior evaluación conjunta de sus resultados e interés para el aprendizaje de todo el alumnado.

A principio de curso, teniendo en cuenta los recursos y las necesidades del centro, etapa, ciclo o nivel, es necesario identificar en qué momentos será conveniente que el segundo docente se incorpore en las tareas educativas.

Los contenidos que se trabajan mediante esta organización son de tipo procedimental. En muchas ocasiones se requieren dos docentes en el aula en los momentos de seguimiento y corrección de tareas en los que los alumnos y alumnas pueden beneficiarse de más ayuda: resolución de problemas,

elaboración de textos, búsqueda de información después de haber realizado un experimento, una tutoría, etc.

Grupos cooperativos

Los grupos cooperativos son estrategias de formación que crean una estructura y una dinámica grupal de aprendizaje, que permite que la adquisición de conocimientos sea, además de compartida, fruto de la interacción y cooperación entre iguales.

No obstante, cada alumno o alumna tendrá que demostrar por separado lo que ha aprendido y, para eso, además de la evaluación del trabajo en equipo, la evaluación inicial y final tendrá que ser individual.

El aprendizaje cooperativo se sostiene sobre dos presupuestos fundamentales.

- En primer lugar, en el hecho de que el aprendizaje requiere la participación directa y activa de los estudiantes. Nadie puede aprender por otro. En todo caso puede ayudarlo a aprender, pero no le puede suplir en el aprendizaje.
- En segundo lugar, la cooperación y la ayuda mutua, si se dan de manera correcta, posibilitan el logro de cotas más altas en el aprendizaje, nos permiten aprender más cosas y aprenderlas mejor. La discusión en grupo, el conflicto cognitivo que se genera cuando chocan dos puntos de vista diferentes u opuestos, no sólo nos permite aprender cosas nuevas de los demás, sino también rectificar, consolidar o reafirmar los aprendizajes ya alcanzados.

Para que el grupo cooperativo funcione debe incluir al menos los siguientes cuatro elementos:

- 1.El paso de una estructura de recompensas competitiva a una cooperativa.
- 2.El paso de una estructura de tarea individual a una estructura de tarea basada en la interacción de los estudiantes en pequeños grupos.
- 3.El paso de una estructura de autoridad centralizada en el docente a otra basada en la autoridad de la clase.
- 4.Cuando se trabaja en grupos con frecuencia ocurre que se confunde la manera más tradicional de hacer trabajos en equipo con la propuesta de equipos de trabajo cooperativos.

Proyectos de trabajo

Trabajar por proyectos es un recurso metodológico que implica cambios organizativos de aula y también la toma de decisiones importantes en el ámbito de la programación (Agelet, Bassedas y Comadevall, 1997).

Cada proyecto tiene un recorrido distinto y está planificado en función de

- los intereses,
- los conocimientos previos
- y las experiencias en trabajo de este tipo de alumnado.

Es muy importante el papel que se otorga al aprendizaje de los procedimientos de búsqueda y tratamiento de la información. Se trata de ayudar a los alumnos y alumnas a

- formularse preguntas,
- buscar las respuestas,
- elaborarlas para comunicarlas a otros

- y finalmente, evaluar todo el proceso conjuntamente.

Habitualmente se siguen una serie de pasos que es conveniente no plantear de modo rígido:

- elección del tema que tanto puede ser realizada únicamente por el alumnado o bien, a través de sugerencias del profesorado;
- identificación de los conocimientos que tienen los estudiantes sobre el tema;
- concreción de los aspectos que nos interesa estudiar;
- inicio de la recogida de información sobre el tema;
- comunicación de esta información a través de medios diversos y evaluación de todo el proceso.

Plan de trabajo

Se trata de un trabajo básicamente individualizado, en el que, aprovechando los intereses del alumnado, cada uno puede trabajar aspectos del currículo escolar siguiendo su ritmo y nivel personal. Permite que todos los estudiantes puedan avanzar, ya que se parte del nivel real de cada uno y se respeta el ritmo de trabajo individual. Permite además que el alumnado se responsabilice de su trabajo: los estudiantes autogestionan el tiempo, siendo conscientes de lo que trabajan y aprendiendo a tener un espíritu crítico consigo mismos mediante la autoevaluación.

El alumnado puede escoger las actividades que quiere hacer entre un repertorio establecido por el docente, durante un tiempo determinado y hacerlas en el orden que se considere conveniente.

Contrato didáctico

Es una variante del plan de trabajo que se caracteriza por la utilización de un documento llamado contrato que permite negociar con el alumnado el trabajo que hay que realizar durante un tiempo determinado y anotar los compromisos adquiridos.

Según las finalidades que se proponga y los participantes implicados, se pueden establecer distintos tipos de contratos: de recuperación, de resolución de conflictos, para un proyecto, de evaluación, colectivo clase.

En el contrato didáctico se tiene que tener presente:

- 1.El análisis de la situación (este análisis permite trazar conjuntamente los objetivos del contrato. La participación del alumnado en la definición del objetivo es el primer paso en su responsabilización y motivación).
- 2.La elaboración de las propuestas (hace falta explicitar los elementos negociables y los que no lo son).
- 3.La elaboración de un programa (donde se tiene que especificar la duración, los medios materiales, estructurales, el tipo de producción final, las ayudas que pide el estudiante. Es decir, elaborar un programa de realización de las acciones que responden a ¿cuándo?, ¿cómo?, ¿dónde?, ¿con quién?, ¿con qué medios?).
- 4.El compromiso para su cumplimiento.

ACTIVIDAD 9. Aprendizaje cooperativo: qué es y cómo llevarlo a cabo

- ¿Qué aprendemos?

A conocer y desarrollar distintas técnicas que permiten el aprendizaje cooperativo.

- ¿Cómo lo hacemos?

- a) Leed el Material de apoyo 9 "Estrategias cooperativas de aula".
- b) Formad grupos o parejas y elegid entre las técnicas presentadas en el Material de apoyo (recordad que todas deben ser elegidas). Diseñad un plan de acción para aplicar una de las estrategias seleccionadas. Este plan debe contemplar en qué tema desarrollarlo, en qué momento del tema, cómo, recursos necesarios, y cómo y cuándo evaluar.
- c) Compartid los planes de acción con el resto de participantes y ejemplificad uno de ellos ante vuestros compañeros, de modo que un miembro del grupo haga de profesor y profesora y el resto de alumnos y alumnas.

Opcionales

- d) Poned en práctica uno de los planes de acción elaborados considerando los aspectos trabajados por el grupo.
- e) Evaluad su puesta en marcha.

- Reflexiones finales

¿Cómo se podría aplicar lo aprendido en esta actividad a vuestra aula?

¿Qué técnicas se podrían emplear en vuestra aula?

Material de apoyo 9. Estrategias cooperativas de aula

La diversidad emplaza al profesorado a aprender a utilizar mecanismos que permitan que todo el alumnado del aula, con independencia de las características que presente, sea capaz de aprender al máximo, dentro de sus posibilidades.

Es sabido que, cuanto más aprendan los centros y su profesorado a utilizar recursos ordinarios menos necesidad habrá de usar materiales de atención

especiales (que afecten sólo a una parte de los alumnos y alumnas).

En esta perspectiva, una de las fuentes de recursos que pueden explotarse es la de los recursos naturales. Hay que sacar provecho de la participación de los adultos en el aula (padres, madres, profesores de Apoyo y ordinarios); aprovechar la capacidad de cooperación entre el alumnado; y ver las diferencias entre ellos como un elemento enriquecedor y de ayuda para la tarea educativa.

Uno de los principales objetivos educativos es la cooperación. Ésta consiste en desarrollar en el alumnado la capacidad para colaborar con otras personas. Permite además estimular la adquisición de importantes habilidades sociales y cognitivas.

El aprendizaje cooperativo es un modelo de enseñanza que confronta con el modelo competitivo o individualista. A través de esta estructura de aprendizaje los alumnos y alumnas no son sólo responsables de su propio aprendizaje, sino también del aprendizaje de los demás miembros del grupo. Al mismo tiempo que se produce un aprendizaje académico, los estudiantes son responsables de manifestar determinadas conductas prosociales con sus compañeros (Johnson y Johnson, 1999).

En otras palabras se podría decir que la finalidad del aprendizaje cooperativo a nivel individual es que cada estudiante alcance los objetivos que se ha fijado de acuerdo con sus capacidades o posibilidades, de forma que al final mejore su nivel de competencia inicial. Con relación al equipo, asimismo, la finalidad es que los miembros cooperen, se ayuden, para conseguir que todos ellos alcancen sus objetivos individuales.

Reconocidos autores en el tema sobre aprendizaje cooperativo (Johnson, Johnson y Holubec, 1999; Villa y Thousand, 1999) señalan cinco componentes esenciales para que se produzca una cooperación efectiva: interdependencia positiva, interacción cara a cara, responsabilidades personal

e individual, habilidades interpersonales y procesamiento grupal.

Interdependencia positiva: "nosotros" en vez de "yo"

Los componentes del grupo sienten que están vinculados con los demás de modo tal que uno solo no podrá alcanzar el éxito si todos los demás no lo alcanzan. Por tanto se deben coordinar los esfuerzos con los compañeros para realizar una tarea: "Nos salvamos juntos o nos hundimos juntos".

Los alumnos y alumnas ven que su trabajo beneficia a sus compañeros de equipo y que el de sus compañeros de grupo los beneficia a ellos. Y trabajan juntos en grupos pequeños para mejorar el aprendizaje de todos los miembros al compartir sus recursos, ofrecerse ayuda y aliento mutuos y celebrar el éxito conjunto.

La interdependencia positiva se puede lograr a través de las siguientes ideas:

- a) Interdependencia positiva de objetivos. Los estudiantes sienten que pueden conseguir sus objetivos de aprendizaje sólo si todos los miembros del grupo logran sus metas. Por ejemplo, se puede pedir a los alumnos y alumnas que trabajen en parejas en la preparación de una exposición conjunta sobre un tema que presentarán al resto.
- b) Interdependencia positiva de recursos. Se puede proponer a un grupo una actividad que únicamente puede llevarse a cabo mediante la puesta en común de materiales sueltos distribuidos a los miembros. Cada miembro dispone sólo de una parte de los recursos. Todos deben sumar sus recursos para alcanzar sus objetivos.
- c) Interdependencia positiva de roles. Se puede asignar a cada uno de los miembros una función particular. Por ejemplo, presidente, secretario, relator.

- d) Interdependencia positiva de tareas. Se puede pedir a cada estudiante que realice la primera fase de un ejercicio que tiene que terminarse en grupo. Se realiza una división del trabajo tal que las acciones de un miembro tienen que estar completas para que el siguiente integrante pueda ocuparse de su propia responsabilidad.
- e) Recompensa de la interdependencia positiva. Se puede anunciar a un grupo que sus calificaciones serán el resultado combinado del trabajo llevado a cabo por cada uno de sus miembros. Cada miembro del grupo recibe la misma recompensa cuando el grupo logra sus objetivos.

Interacción cara a cara

Esta interacción se relaciona con facilitar el éxito del otro por parte de los propios estudiantes. Permite estimular y facilitar los esfuerzos del otro para lograr y completar las tareas y para trabajar en pos del logro de objetivos comunes.

Una vez que los alumnos y alumnas establecen la interdependencia positiva, necesitan aumentar las oportunidades para poder favorecer el éxito de los demás ayudándolos, alentándolos y elogiándolos en sus esfuerzos de aprendizaje. Esta nueva condición incluye la explicación oral de cómo resolver problemas, la discusión sobre la naturaleza de los conceptos que se están aprendiendo, la enseñanza de los propios conocimientos a los compañeros, etc.

Responsabilidad individual

La responsabilidad individual existe cuando se evalúa el desempeño de cada estudiante individualmente y los resultados se devuelven al grupo y al individuo. Esta condición asegura que los integrantes sepan quién necesita más ayuda, apoyo y estímulo para completar la tarea, y sean conscientes de que no se puede depender exclusivamente del trabajo de los otros.

Las formas más comunes de promover esta responsabilidad son las siguientes: mantener reducido el tamaño de los grupos de aprendizaje cooperativo; tomar evaluaciones individuales a cada estudiante; examinar al azar a los estudiantes de manera oral (lo que está haciendo el grupo); y hacer que los alumnos y alumnas enseñen a sus propios compañeros lo que aprenden.

Habilidades interpersonales

Es necesario que los estudiantes aprendan tanto los temas académicos como las habilidades interpersonales y de pequeño grupo. En el aprendizaje cooperativo los alumnos y alumnas tienen que ser individuos socialmente preparados. Por tanto, se deben adquirir habilidades tales como el liderazgo, la toma de decisiones, la construcción de confianza, la comunicación y el manejo de conflictos. Los estudiantes tienen que aprender habilidades sociales.

En concreto, el alumnado debe llegar a conocerse y confiar en los demás; comunicarse con precisión y sin ambigüedades; aceptarse y apoyarse y resolver sus conflictos de manera constructiva.

Procesamiento grupal

Por último, mediante el procesamiento grupal los integrantes de un equipo cooperativo discuten sobre cómo están alcanzando sus objetivos y cuánto de eficaces son sus relaciones de trabajo. Así, es importante que el grupo reflexione-sobre su aprendizaje.

El procesamiento grupal se define como la reflexión sobre una sesión del grupo para: describir qué acciones del grupo resultaron útiles y cuáles inútiles, tomar decisiones respecto a qué conductas deben mantenerse y cuáles deben cambiarse.

Algunas características de las técnicas de aprendizaje cooperativo son las siguientes:

- a) Los estudiantes se dividen en grupos, que en la mayoría de los casos son heterogéneos en rendimiento, género, grupo cultural de pertenencia, grupo natural de amigos, etc.
- b) Los miembros de cada grupo deben ayudarse para conseguir los objetivos comunes y realizar las tareas, teniendo una responsabilidad compartida en las mismas.
- c) Los resultados obtenidos son reconocidos y valorados a nivel grupal y a nivel individual, en cada uno de los miembros del equipo.

Entre los objetivos que van parejos a esta estrategia podemos resaltar los siguientes:

- Estimular la colaboración entre el alumnado y el trabajo conjunto de objetivos comunes, aumentando de esta manera la motivación por el aprendizaje y la dedicación activa sobre la tarea.
- Resultar eficaz para el desarrollo de actitudes y valores como la tolerancia, el respeto interpersonal y la aceptación y valoración del otro como persona.
- Desarrollar habilidades para ayudar y pedir ayuda a los demás.
- Aumentar la cantidad de interacción con los compañeros y proporcionar un tipo de relación diferente a la que establecen de forma natural.
- Proporcionar experiencias de adquisición de estrategias de aprendizaje y habilidades sociales.
- Mejorar la autoestima, el sentimiento de autoeficacia y los niveles de

responsabilidad.

Existen diversas técnicas que permiten desarrollar el aprendizaje cooperativo. Veamos algunas de ellas (Durán y Mestres, 1998).

Tutoría entre iguales

Es una variante del aprendizaje cooperativo que se basa en la creación de parejas de alumnos y alumnas, con una relación asimétrica y un objetivo común, compartido y conocido. A través de esta técnica un estudiante enseña a otro. Es una estrategia que trata de adaptarse a las diferencias individuales basándose en una relación diádica entre los participantes. Éstos suelen ser dos compañeros de la misma clase y edad, uno de los cuales hace el papel de tutor y el otro de alumno. El tutor enseña y el alumno aprende (ambas funciones se pueden intercambiar entre los dos estudiantes), siendo generalmente esta relación guiada por el docente.

Las ventajas para el estudiante-tutor se resumen en:

- Aumento de la implicación, responsabilidad y autoestima.
- Mayor control del contenido y de la tarea, y mejor organización de los propios conocimientos para poderlos transmitir.
- Conciencia de lagunas e incorrecciones propias y detección y corrección de las del otro.
- Mejora de las habilidades psicosociales y de interacción.

Para el estudiante-tutorado, por su parte, los beneficios se centran en:

- Mejora académica (aumento del tiempo de estudio, motivación y asistencia).

- Mayor ajuste psicológico (disminución de la ansiedad, depresión y estrés).

Finalmente, podríamos destacar que la tutoría entre iguales favorece:

- La colaboración entre parejas, regulando el comportamiento en el aula.
- El rol de docente que puede centrarse en el control y evaluación del desarrollo de la actividad y especialmente en la resolución de problemas derivados de la propia actividad, olvidando el control disciplinario.
- La intervención educativa, que bajo estas premisas permite relativizar la proporción de alumnos y alumnas, posibilitando una respuesta más próxima a las necesidades individuales ante el número de estudiantes.

Rompecabezas

En esta técnica se da la información distribuida en distintas partes. Cada estudiante obtiene un fragmento de la información necesaria para realizar la tarea que tiene que aprender a fondo, transmitírsela a los demás y aprender la información presentada por los otros miembros del grupo. Por ejemplo, el docente puede pedirle a cada grupo que escriba una biografía de Federico García Lorca. Le dará a cada miembro cierta información específica sobre un período determinado en la vida de este poeta. Cada integrante del grupo será entonces responsable de aprender acerca de un período de vida y transmitir lo que aprendió al resto del grupo para que entre todos puedan escribir una biografía completa.

Otra posibilidad del rompecabezas es que se creen grupos de expertos. Esto quiere decir que cuando el docente da a cada miembro del grupo el material correspondiente, una vez aprendido individualmente, se reúnen todos los miembros de los distintos grupos que tienen el mismo material. Una vez trabajado éste conjuntamente se vuelve al grupo de origen donde se

transmite la información recogida y discutida en el grupo de expertos.

Tomar notas en pares

Algunos alumnos y alumnas redactan apuntes incompletos porque tienen dificultades para retener los datos y procesar información y porque desconocen las técnicas apropiadas para tomar notas. Mediante esta técnica cada cierto tiempo durante una clase el docente se detendrá y hará que los pares de los alumnos y alumnas comparen las notas que han tomado. Les indicará que deben tomar algo de las notas de su compañero para mejorar las propias. La tarea consiste en mejorar la cantidad y la calidad de los apuntes tomados durante una clase.

Murmullos

Esta técnica permite a los estudiantes después de una explicación del docente que dialoguen entre sí durante un breve espacio de tiempo con el fin de que comprueben si han entendido o no dichas explicaciones y si son capaces de resumirlas.

Investigación cooperativa

Para desarrollar esta estrategia podréis seguir los pasos que a continuación se describen (Durán y Mestres, 1998):

- a) Formad los grupos cooperativos, considerando que deben ser heterogéneos y comprendidos entre cuatro o seis alumnos o alumnas.
- b) Explicad al alumnado los objetivos de la actividad, la forma de trabajo y los beneficios que pueden obtener con este tipo de actividad en grupo.
- c) Una vez formados los equipos, éstos seleccionarán el tema de trabajo y, junto con el profesor, elaborarán un proyecto de investigación.

- d) Cada equipo desarrolla su plan de investigación y elabora un informe en el que recoge las conclusiones de su trabajo y el desarrollo del mismo.
- e) Los distintos grupos exponen, de forma libre, a sus compañeros de clase el informe de investigación. Tras cada exposición se desarrolla un debate sobre el trabajo realizado.
- f) Una vez expuestos todos los trabajos, se lleva a cabo un debate final para extraer las conclusiones generales.

Discusión entre compañeros

La discusión entre compañeros es uno de los procedimientos más adecuados para:

- Desarrollar el pensamiento reflexivo, que implica un estado inicial de duda, un problema, y una búsqueda activa entre los conocimientos y experiencias anteriores para resolverlo.-
- Estimular la capacidad de adopción de perspectivas y la empatía, desarrollando con ello el interés por el conocimiento del otro y la comprensión de su punto de vista y sus sentimientos.
- Fomentar la activación emocional necesaria para profundizar en la comprensión de las distintas perspectivas implicadas en el tema que se va a tratar.
- Desarrollar el nivel de razonamiento cognitivo y sociomoral del alumnado.
- Mejorar las habilidades de comunicación de los estudiantes.

Estas discusiones se pueden desarrollar siguiendo los pasos que se presentan a continuación (Durán y Mestres, 1998):

- a)Dividid la clase en grupos heterogéneos.
- b)Para conocer las opiniones previas sobre el tema podéis organizar una rueda en la que todos los estudiantes respondan brevemente a la misma pregunta.
- c)El docente puede abstraer una conclusión general sobre las opiniones de los estudiantes y transmitirla a toda la clase.
- d)Distribución de la clase en subgrupos. Cada grupo de discusión reflexionará sobre el tema tratado intentando que todos los miembros del mismo manifiesten sus opiniones y las argumenten. En cada subgrupo se elegirá un portavoz que se encargará de recoger estas opiniones, incluyendo semejanzas y diferencias en las mismas así como la conclusión final del equipo.
- e)El portavoz de cada subgrupo expondrá al conjunto de la clase cómo se ha desarrollado la actividad y cuáles han sido las opiniones dadas y la conclusión final a la que ha llegado el grupo.
- f)Debate e integración final. Una vez que todos los portavoces han expuesto las conclusiones de sus equipos, se plantea una reflexión global (con todo el grupo) sobre el tema. Se elegirá un moderador para que distribuya los turnos de palabra.

ACTIVIDAD 10. Aspectos importantes para trabajar en grupo

- ¿Qué aprendemos?

A conocer y aplicar distintos aspectos necesarios para trabajar en grupo.

- ¿Cómo lo hacemos?

- a)Formad pequeños grupos y completad la figura del Material de apoyo

10, "Grupos".

b)Compartid los resultados con el resto de los grupos.

c)Leed, ahora, el Material de apoyo 1 1, "Trabajo de grupo eficaz", y comparad lo que en éste se dice y los resultados a los que se ha llegado en los grupos.

d)Seleccionad una asignatura concreta y diseñad, siguiendo los aspectos sugeridos en el Material de apoyo, cómo organizar el trabajo en grupo.

Opcional

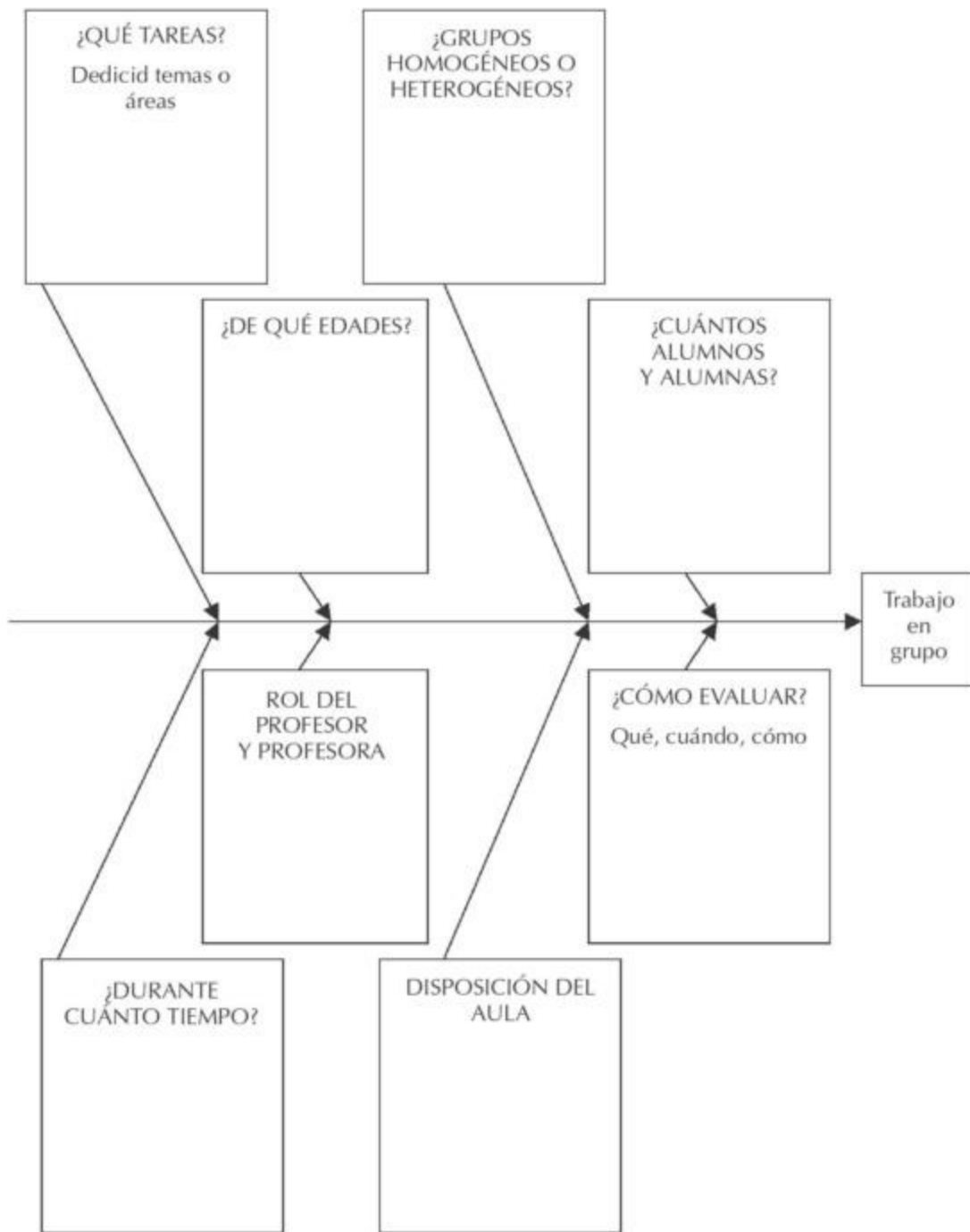
e)Aplicadlo en el aula y trasladad el proceso y los resultados al grupo.

- Reflexiones finales

¿Cómo pensáis que puede influir esta actividad en vuestra práctica diaria?

¿Qué habéis aprendido con esta actividad?

Material de apoyo 10. Grupos



Material de apoyo 11. Trabajo en grupo eficaz

Trabajar en grupo es un proceso complejo y requiere conocer bien qué aspectos hay que tener en cuenta. La decisión de las tareas, la duración de los

grupos, el número, las edades y el grado de homogeneidad del grupo, la disposición del aula, el papel del profesor y, finalmente, cómo evaluar los aprendizajes tanto individuales como del propio grupo son aspectos que vamos a describir a continuación.

¿Qué tareas?

La planificación o elección cuidadosa de la tarea es un requisito importante. Conviene, en primer lugar, dar una visión global de la tarea y de los procedimientos necesarios para completarla.

No creamos, pues, que cualquier tarea es adecuada para cualquier trabajo en grupo. Es necesario hacer un cuidadoso análisis de la tarea en función de las posibles actuaciones de los estudiantes y de su interacción, relacionándolo con los objetivos de aprendizaje que se pretenden conseguir (Martí y Solé, 1997).

Hay que explicar claramente la tarea y expresar qué se espera que el alumnado haga. Después de explicar la tarea y objetivos hay que mencionar qué conceptos, principios y estrategias deberán emplear y relacionarlos con su experiencia y aprendizajes previos.

¿A qué edades?

Los resultados de algunas investigaciones insisten en el hecho de que la edad no es un factor absoluto. Si se escoge bien la tarea, los niños muy pequeños son capaces de colaborar y no presentan necesariamente lo que se han llamado en la bibliografía psicológica acciones paralelas (cada uno hace lo suyo sin tener en cuenta lo que hace el otro).

¿Cuántos alumnos y alumnas?

¿Tres? ¿Ocho? Ojalá existiese un número mágico que garantizase un

trabajo en grupo rico y provechoso. La elección del número de componentes de un grupo siempre ha de ajustarse al tipo de tarea y a los objetivos del aprendizaje, a las edades de los alumnos y alumnas y a su experiencia en el trabajo en equipo, a los materiales y tiempos disponibles. De cualquier forma los grupos no deberían superar los seis miembros.

Johnson y otros (1999) nos recuerdan que no existe ningún número ideal para trabajar en grupo. Los grupos suelen tener de dos a cuatro miembros. Un número mayor de componentes es posible cuando los alumnos y alumnas tienen experiencia en el trabajo en equipo.

Se ha estudiado (Pujolás, 1999) que, por ejemplo, entre las características generales de una estructura de aprendizaje cooperativa aplicada a la enseñanza secundaria, esta estructura debe ser variada. Es necesario alternar actividades de aprendizaje en gran grupo, en grupo reducido e incluso individuales, de modo que todas ellas giren en torno al aprendizaje en grupos heterogéneos que ha de ser la estructura más importante en una organización cooperativa de trabajo en el aula.

Grupos homogéneos o heterogéneos?

Los resultados de diversos estudios apuntan una tendencia bastante clara: la conveniencia de escoger alumnado cuyo nivel de competencia sea ligeramente diferente. Todo parece indicar que las situaciones más provechosas para un trabajo colaborativo no son ni las que emparejan estudiantes con idéntico nivel ni tampoco las que emparejan estudiantes con niveles demasiado diferentes.

En determinadas ocasiones es conveniente crear grupos homogéneos cuyos miembros tengan similar capacidad para enseñar determinadas prácticas sociales o alcanzar ciertos objetivos conceptuales.

Cuando se llevan a cabo agrupamientos heterogéneos no sólo se debe

agrupar a los alumnos y alumnas según su capacidad sino que los grupos deben ser heterogéneos en su sentido amplio (género, etnia, intereses, capacidades...). Deben ser el reflejo de las diferencias existentes dentro del aula.

En cuanto a las capacidades en equipos de cuatro miembros, es deseable que dos tengan un rendimiento medio, uno más alto y otro más bajo. Para asegurar esto es preferible que sea el propio docente quien distribuya a los alumnos y alumnas en los distintos grupos.

¿Durante cuánto tiempo?

El tiempo dedicado al trabajo en grupo va a depender, principalmente, de la tarea. En función de ésta se debería dejar que los grupos trabajen juntos durante el tiempo necesario para lograr un buen resultado.

¿Y el docente?

La tarea del docente con relación al trabajo en grupo es fundamental para asegurar que éste funcione y se consiga el aprendizaje y la satisfacción personal de todos sus miembros.

Una tarea importante que debe tenerse en cuenta en la planificación es la composición de los grupos: ¿Hay que intervenir en ella? ¿Hay que dejar que sean los alumnos y alumnas quienes decidan con quién quieren trabajar? ¿Hay que operar siempre del mismo modo? Como siempre, depende de los objetivos que se pretendan conseguir, pero hay que rechazar la idea de que los únicos grupos que funcionan son los-que-forman espontáneamente los estudiantes.

Una regla básica en el trabajo en grupo es que el profesorado observa lo máximo posible e interviene lo mínimo posible.

¿Y la disposición del aula?

La disposición y el arreglo del espacio y los muebles del aula afectan a casi todas las conductas del alumnado y del docente y pueden facilitar o bien obstruir el aprendizaje.

La forma en que el docente organice el aula puede aumentar o bien reducir la cantidad de problemas de disciplina. Muchos de éstos se producen en la parte del aula que no es supervisada por el docente. Éste debe tener acceso visual a todas las partes del aula (Johnson y otros, 1999). Es conveniente que haya movilidad en el lugar que ocupan los estudiantes en la clase de modo que ningún grupo se quede al fondo durante mucho tiempo.

¿Cómo evaluar?

La evaluación se encuentra al servicio de este proceso, y persigue ciertos objetivos:

- Conseguir que la tarea que se propone sea adecuada para el grupo que debe abordarla.
- Asegurarse de que los alumno y alumnas comprenden y comparten los objetivos que se pretenden conseguir con el trabajo colaborativo. La evaluación inicial desempeñará en ambos aspectos un importante papel.
- Asegurarse de que la participación y planificación de las tareas del grupo son coherentes con los propósitos a los que sirven.
- Lograr un resultado visible para el alumnado y que ese resultado sea valorado y evaluado, como ocurre con otras muchas realizaciones que aquéllos llevan a cabo.
- Conseguir que el grupo sea capaz de autoevaluar su funcionamiento y el resultado de su trabajo.

Para finalizar este material presentamos algunos instrumentos que pueden ayudar a evaluar el aprendizaje de los estudiantes cuando trabajan en grupos (Pujolás, 1999):

PLAN DE TRABAJO: OBJETIVOS				
Nombre:		Grupo: Equipo:		
Escala de valoración: A= No lo sé B= Lo sé un poco C= Lo sé bastante bien D= Lo sé muy bien		Al inicio del tema	Durante y al final del tema	Valoración final del profesor/a
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				
9				
10				

PLAN DE TRABAJO: OBJETIVOS

Nombre:

Grupo: Equipo:

A= Actividad priorizada

B= Actividad realizada por el alumno/a

C= Actividad revisada por el profesor/a

	ACTIVIDADES	OBJETIVOS (1)
1		
2		
3		
4		
5		
6		
7		
8		
9		

PLAN DE TRABAJO EN EQUIPO N.º:

Responsable:

Área/ asignatura:
 UNIDAD DIDÁCTICA:

Escala de valoración:
 A= No lo sé
 B= Lo sé un poco
 C= Lo sé bastante bien
 D= Lo sé muy bien

	Nombres de los miembros				
1					
2					
3					
4					
5					
6					
7					
8					
9					
10					

<i>Objetivos específicos del equipo</i>	<i>Valoración</i>
Que al final de la UD todos los miembros del equipo sepan más de lo que sabían al inicio de la misma	

ACTIVIDAD 11. Cómo adaptar el aula para responder a la diversidad

- ¿Qué aprendemos?

Considerar qué se puede hacer para adaptar el aula con el fin de atender a las necesidades del alumnado.

- ¿Cómo lo hacemos?

a) Leed individualmente el caso de Pedro que aparece en el Material de apoyo 12. Analizadlo e intentad describir el proceso seguido.

b) Poned en común las reflexiones y recoged todas las ideas en una cartulina.

c) Haced pequeños grupos, elegid un portavoz y responded a las siguientes cuestiones: ¿Cómo creéis que ha actuado el tutor? ¿Qué otros aspectos sería necesario observar? ¿Cómo creéis que es abordada la diversidad educativa? ¿Se han considerado todos los elementos posibles? ¿Qué les ha faltado?

d) El portavoz de cada grupo expone las conclusiones. El resultado se recoge en una nueva cartulina.

e) Individualmente, reflexionad y expresad al resto de los compañeros lo siguiente: ¿Pensáis que hay que revisar en primer lugar las actuaciones docentes, las programaciones, las actividades realizadas, la forma de atención a las diferencias individuales del alumnado? ¿Cómo trabajarías un caso similar en tu clase desde la programación de aula? ¿Cómo replantarías la respuesta pedagógica que se le ha dado a Pedro desde el prisma de la diversidad educativa?

f) Volved a reunir en pequeños grupos (diferentes a los anteriores) y reflexionad sobre esta última cuestión, de forma que se obtenga un resultado final por grupos.

- Reflexiones finales

¿Qué os ha aportado esta actividad?

¿Qué impacto puede tener en vuestra práctica?

Material de apoyo 12. El caso de Pedro

Pedro está en sexto de Primaria. Tiene dificultades para seguir el ritmo de su clase y ha suspendido en la primera evaluación las asignaturas propias de Ciencias, además de Inglés. Le gusta mucho la Informática. Durante la segunda evaluación, Pedro sigue suspendiendo las mismas asignaturas, junto a la asignatura de Lengua.

El tutor sabe que es un niño que trabaja en clase, pero que le cuesta seguir los aprendizajes. Además, habla con sus padres y le dicen que Pedro estudia todos los días en casa y que es un chico responsable.

El tutor decide hablar con los demás profesores de Pedro y les pregunta por la situación del chico. Tras dos reuniones sobre el tema, concluyen llevar a cabo una adaptación curricular en los objetivos y contenidos de las asignaturas que ha suspendido.

ACTIVIDAD 12. Dilemas sobre la evaluación del alumnado

- ¿Qué aprendemos?

A considerar la relevancia de una adecuada evaluación en los procesos educativos.

- ¿Cómo lo hacemos?

a)Contestad individualmente a las cuestiones que aparecen en el Material de apoyo 13, "La evaluación: aspectos críticos".

b)Compartid con los otros compañeros las respuestas que habéis dado.

c)Abrid un debate sobre evaluación y llegad a unas conclusiones sobre cómo debe ser la evaluación del alumnado.

- Reflexiones finales

El tema de la evaluación, sin duda alguna, es uno de los aspectos más significativos en aquellos centros que desean profundizar en su proceso educativo. ¿Cuál es vuestro rol en la evaluación?

¿Qué habéis aprendido con esta actividad?

Material de apoyo 13. La evaluación: aspectos críticos

-¿Qué esperáis que aprendan vuestros alumnos y alumnas? ¿Cuál es la finalidad fundamental de la evaluación?

-¿Os habéis planteado que la evaluación sirva para algo más que para medir o clasificar al alumnado?

-¿Qué materiales utilizáis para este aprendizaje?

-¿Exploráis las visiones previas del alumnado? ¿Cómo?

-¿Reflexionáis sobre los aprendizajes de vuestros alumnos y alumnas?

-¿Qué elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje evaluáis?

-¿Cuándo se realiza la evaluación? ¿En qué momento se hace más necesaria la evaluación y por qué?

-¿Qué instrumentos evaluadores utilizáis? ¿Por qué?

-¿Cómo se lleva a cabo la evaluación?

-¿Quién participa en la evaluación?

-¿Qué hacéis con las respuestas de la evaluación?

-¿Es adecuado que se evalúe con los mismos medios a estudiantes que son diferentes? ¿Por qué?

Bibliografía

- Agelet, J., Bassedas, E. y Comadevall, M. (1997): "Algunos modelos organizativos, facilitadores del tratamiento de la diversidad, y alternativos a los agrupamientos flexibles". *Aula de innovación Educativa*, 61, pp. 46-50.
- Ainscow, M. (1995): "Special needs through school improvement: school improvement through special needs", en C.Clark, A.Dyson y A.Millwards (eds.). *Toward inclusive schools?*, pp. 63-77. Fulton, Londres.
- (1999a): *Tendiéndoles la mano a todos los estudiantes: algunos retos y oportunidades*. Actas de las III Jornadas Científicas de Investigación sobre personas con discapacidad, pp. 15-37. Amarú (marzo), Salamanca.
- (1999): *Understanding the development of inclusive schools*. Falmer Press, Londres.
- Ainscow, M.; Hopkins, D ; Soutworth, G. y West, M. (1994): *Creating the conditions for school improvement*. David Fulton Publishers, Londres.
- Alderson, P. (1999): *Learning and inclusion. The Cleves School experience*. David Fulton Publishers, Londres.
- Arnaiz, P. (1999): "El reto de educar en una sociedad multicultural y desigual", en P.Jiménez et al. (eds.). *Los desafíos de la educación especial en el umbral del siglo XXI*. pp. 61-90. Universidad de Almería, Almería.
- Balbás, M.a J. (1995): "Contrastes en el rol docente y dominancia de modelos de formación del profesorado ante la Reforma y la Integración Escolar", en L.M.Villar y J.Cabero (coord.). *Aspectos críticos de una Reforma Educativa*. Universidad de Sevilla: Secretariado de Publicaciones, pp. 167-

185, Sevilla.

(1997): "El apoyo a la diversidad como asesoramiento curricular y organizativo: apoyo interno", en C.Marcelo y J.Yáñez (coord.), *Asesoramiento curricular y organizativo en educación*, pp. 224-240. Ariel, Barcelona.

Ballard, K. y MacDonald, T. (1998): *New Zelanda Inclusive School, inclusive philosophy?* en T.Booth y M.Dinscow (eds.), *The From to us*. Routledge, Londres.

Booth, T y Ainscow, M. (1998): "Making comparisons: drawing conclusions", en T.Booth y M.Ainscow (eds.), *From them to us*, pp. 232-246. Routledge, Londres.

Burbules, N. C. (1997): "A grammar of difference: some ways of rethinking difference and diversity as educational topics". *Australian Educational Researcher*, 24 (1), pp. 97-116.

Carbonell, F. (1995): *Diversidad cultural, desigualdad social y educación*. MEC, Madrid.

Clark, C.; Dyson, A.; Miliward, A. y Skidmore, D. (1997): *New directions in special needs*. Casell, Londres.

Clark, C.; Dyson, A. y Millward, A. (1999): "Inclusive education and Schools as organizations". *International journal ofInclusive Education*, 3 (1), pp. 37-51.

Corbett, J. (1991): "So, Who Wants to be Normal? Disability". *Handicap and Society*, 6 (3), pp. 259-260.

(1999j:_ " Inclusive education and school culture". *International journal ofInclusive Education*, 3 (1), pp. 53-61.

- CSIE (1997): Inclusive education: A framework for change. Centre for Studies on Inclusive Education, Bristol.
- Darling-Hammond, L. (2001): El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos. Ariel, Barcelona.
- Domingo Segovia, J. y Álamo Pulido, M. (1995): "La labor de apoyo en una estructura curricular y organizativa flexible", n F.Salvador Mata y otros (eds.), Integración Escolar, pp. 235-241. Desarrollo curricular, organizativo y profesional.
- Durán, D. y Mestres, P. (1998): —Enseñar y aprender', una materia optativa de tutoría entre iguales". Aula de Innovación Educativa, 75, pp. 63-67.
- Eggertsdottir, R. et al. (2001): "A practical approach to schooling for all - The ETAI project". The 14th International Congress for School Effectiveness and Improvement. Toronto.
- Ford, A.; Davern, L. y Schnorr, R. (1999): "Educación inclusiva", en S.Stainback y W.Stainback (eds.), Aulas inclusivas. Narcea, Madrid, pp. 55-79.
- Fuchs, D. y Fuchs, L.S. (1994): "Inclusive schools movement and the radicalization of special education reform". Exceptional Children, 60 (4), pp. 294-309.
- Gallego, C. (1998): "Estrategias de resolución de problemas que pueden utilizar los grupos de apoyo entre profesores", en H.Daniels y A.Parrilla (coords.), Creación y desarrollo de grupos de apoyo entre profesores. Mensajero, Bilbao.
- García Fernández, J.A. (1998): "Organización de la escuela para la sociedad multicultural", en R.Pérez y Pérez et al. (eds.), Educación y diversidad, pp. 59-89. Servicio de Publicaciones de la Universidad, Oviedo.

- García Gómez, S. (1999): "El desarrollo profesional: análisis de un concepto complejo". *Revista de Educación*, 318, pp. 175-187.
- Gardner, H. (1993): *Multiple intelligences: the theory in practice*. Basic Books, Nueva York.
- Gartner, A. y Lipsky, D.K. (1987): "Beyond special education: toward a quality system for all students". *Harvard Educational Review*, 57 (4), pp. 367-395.
- Giangreco, M. E (1997): "Key Lessons learned about inclusive education: toward a quality system for all students". *Harvard Educational Review*, 57 (4), pp. 367-395.
- Gimeno, J. (2000): *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Morata, Madrid.
- Hargreaves, A. (1996): *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Morata, Madrid.
- Hill, D. (1997): "Critical reflection in initial teacher education", en K.Watson, C.Modgil y S.Modgil (eds.), *Teachers, teacher education and training*, pp. 193-208. Cassell, Londres.
- Hopkins, D., Ainscow, M. y West, M. (1994): *School improvement in an era of change*. Cassell, Londres.
- Imbernón, F. (1994): *La formación y el desarrollo profesional del profesorado*. Biblioteca de Aula, 42, Barcelona.
- Johnson, D. W. y Johnson, R. T. (1999): *Aprender juntos y solos*. Aique, Buenos Aires.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. y Holubec, E. J. (1999): *El aprendizaje*

- cooperativo en el aula. Paidós educador, Barcelona.
- Kyriacou, C. (1986): *Effective teaching in schools*. Basil Blackwell, Oxford.
- Lilly, M. S. (1986): "The relationship between general and special education: a new face on an old issue". *Counterpoint*, 6, p. 10.
- López Melero, M. (1999): "Ideología, diversidad y cultura: Del horno sapiens al horno amantis" (un compromiso con la acción), en P Jiménez et al. (eds.), *Los desafíos de la educación especial en el umbral del siglo XXI*, pp. 31-60. Universidad de Almería, Almería.
- Lyman, L., Wilson, A., Garhart, K., Kein, M. y Winn, W. (1987): *Clinical instruction and supervision for accountability*. Dendall/Hunt, Dubuque ia.
- Marcelo, C. (1995): *Desarrollo profesional e iniciación a la enseñanza*. PPU, Barcelona.
- Marchesi, A. (2000): "Perspectivas futuras en la educación especial", en W AA (coords.), *Alas para volar. La educación como marco para el respeto y la atención a las diferencias*, pp. 21-26. Ediciones Adhara, Granada.
- Marchesi, A. y Martín, E. (1998): *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Alianza Editorial, Madrid.
- Martí, E. y Solé, 1. (1997): "Conseguir un trabajo en grupo eficaz". *Cuadernos de Peda-* - 255, pp. 59-64.1 -1 —
- Mases, M. y Ventura, M. (1996): "Todas y todos. La coeducación dentro de un marco de innovación educativa". *Kikiriki*, 38, pp. 50-55.
- Moriña, A. (2003): "El reto de la educación especial en el siglo XXI: Hacia una educación inclusiva". *Comunicación y Pedagogía*, 182, pp. 48-52.

- (2004): Teoría y práctica de la educación inclusiva. Aljibe, Archidona (Málaga).
- (2005): Formación en colaboración para la diversidad. Mensajero, Bilbao.
- Moriña, A. y Puente, D. (2000): "La atención a la diversidad en contextos de apoyo". Aula Abierta, 75, pp. 135-148.
- Murphy, D. M. (1996): "Implications of inclusion for general and special education". The Elementary School journal, 96 (5), pp. 569-593-
- Parrilla, A. (1992): El profesor ante la integración escolar: Investigación y Formación': Cincel, República Argentina.
- (coord.) (1996): Apoyo ala escuela: Un proceso de colaboración. Mensajero, Bilbao.
- (2000): Proyecto docente e Investigador 1 Cátedra de Universidad, Octubre, Universidad de Sevilla.
- (2001): "Una escuela para todos", entrevista a Mel Ainscow. Cuadernos de Pedagogía, 307, pp. 44-49.
- (2003): "La voz de la experiencia: la colaboración como estrategia de inclusión". Aula de Innovación Educativa, 121, pp. 43-48.
- Parrilla, A. y Moriña, A. (2005): "Planificación para atender a la diversidad de alumnos", en C.Marcelo (coord.), E-learningpara la formación deformadores. Junta de Andalucía, Sevilla. Disponible en la página web: <<http://prometeo.us.es/creditos.htm>>
- Parrilla, A.; Hernández, E. y Murillo, P. (1997): "Developing a shared approach to support: a support group case study". European Journal ofSpecial Needs Education, 12 (3), pp. 209-224.

- Porter, G. (1995): "Organization of schooling: achieving access and quality through inclusives". *Prospects*, 25(2), pp. 299-309.
- Pujolás, P. (1999): "Atención a la diversidad y aprendizaje cooperativo en la ESO". *Revista de Educación Especial*, 26, pp. 43-97.
- Rigol, P. (1997): "Construir la comunicación". *Aula de Innovación Educativa*, 66, pp. 63-64.
- Sánchez, M. (1998): "La comunicación y los grupos de apoyo entre profesores". En A.Parrilla y H.Daniels (coords.), *Creación y desarrollo de grupos de apoyo entre profesores*, pp. 185-195. Mensajero, Bilbao.
- Santos Guerra, M. A. (2000): *La escuela que aprende*. Morata, Madrid.
- Sapon-Shevin, M. (1996): "Full inclusion as disclosing tablet: revealing the flaws in our present system". *Theory into Practice*, 35 (1), pp. 35-41.
- (1998): *Because we can change the world. A practical guite to building cooperative, inclusive classroom communities*. Allyn & Bacon. Needham Heights, Massachusetts.
- (1999): "Celebrar la diversidad, crear comunidad". En S.Stainback y W.Stainback (eds.). *Aulas inclusivas*, pp. 38-54. Narcea, Madrid.
- Schalock, R. L. (1999): "Hacia una nueva concepción de la discapacidad", en M. A. Verdugo y De Urríes, J. (coords.), *Hacia una nueva concepción de la diversidad*, pp. 79-109. Amarú, Salamanca.
- Slee, R. (2000): *Talking back to power. The politics of educational exclusion*. ISEC, Manchester.
- Udvari-Solner, A y Thousand, J (1995): "Effective organizational, instrumental and curricular practices in inclusive schools and classrooms",

en C.Clark, C.Dyson y A.Milwards (eds.), Toward inclusive schools?, pp. 147-163. Fulton, Londres.

Valdez et al. (1999): How to turn a school around. Corwin Press, Thousand Oaks.

Villa, R. A. y Thousand, J. S. (1999): "La colaboración del alumno", en S.Stainback y W.Stainback (eds.), Aulas inclusivas, pp. 135-161. Narcea, Madrid.

Villa, R. A., Thousand, J. S., Nevin, A. I. y Malgeri, C. (1996): "Installing collaboration for inclusive schooling as a way of doing business in Public schools". Remedial and Special Education, 17 (3), pp. 169-181.

Vlachou, A. D. (1999): Caminos hacia una educación inclusiva. Muralla, Madrid.

Zabalza, M. A. (1994): "La Formación de los Profesionales para la Educación Especial", en J.R.Alberte (ed.), Los Centros Específicos de Educación Especial: Una realidad Cuestionada, pp. 51-84. ACK Editores, Santiago.

(1999): La atención escolar a la diversidad. Ponencia en el Congreso Internacional sobre Nuevas Orientaciones en la Atención a la Diversidad. Santiago de Compostela, abril.

Lecturas recomendadas

Módulo 1. Por dónde empezar

Alcalde, A. I. et al. (2006): Transformando la escuela: Comunidades. Graó, Barcelona.

Antúnez, S. (1994): Claves para la organización de centros escolares. ICE - HORSORI, Barcelona.

- Bolívar, A. (1999): Cómo mejorar los centros educativos. Síntesis, Madrid.
- Hargreaves, A. (1996): Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado. Morata, Madrid.
- Marcelo, C. y Yáñez, J. (1997): Asesoramiento curricular y organizativo. Ariel, Barcelona.
- Marchesi, A. y Martín, E. (1998): Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio. Alianza Editorial, Madrid.
- Martín, A. (1992): Ideas prácticas para innovadores críticos. Díada, Sevilla.
- Nieto, J. M. y Botías, F. (2000): Los equipos de orientación educativa y psicopedagógica. El asesoramiento a centros escolares desde un análisis institucional. Ariel, Barcelona.
- Rodríguez Romero, M." del M. (2003): La metamorfosis del cambio educativo. Akal, Madrid.
- Sancho, J. M. y otros (1993): Aprendiendo de las innovaciones en los centros: la perspectiva interpretativa de investigación aplicada a tres estudios de casos. MEC, Madrid.
- Stoll, L. (1999): Para cambiar nuestras escuelas: reunir la eficacia y la mejora de las escuelas. Octaedro, Barcelona.
- Tejada, J. (1998): Los agentes de las innovaciones en los centros educativos: profesores, directores y asesores. Aljibe, Málaga.
- Torre, S. de la (1994): Innovación curricular. Proceso, estrategias y evaluación. Dykinson, Madrid.

Módulo 2. Descubrir la diversidad: celebrar las diferencias

- Ainscow, M. (1995): Necesidades educativas en el aula. Morata, Madrid.
- Barton, L. (1998): Discapacidad y sociedad. Paidea, La Coruña.
- Bonal, X. (1997): Las actitudes del profesorado ante la coeducación. Graó, Barcelona.
- Carreras, Ll. y cols. (1996): Cómo educar en valores (2.a ed.). Narcea, Madrid.
- Echeita, G. (2006): Educación para la inclusión o educación sin exclusiones. Narcea, Madrid.
- García, J. R. (coord.) (1998): El camino hacia una escuela coeducativa. Ediciones M.C.E.P, Sevilla.
- Gimeno, J. (2000): La educación obligatoria: su sentido educativo y social. Morata, Madrid.
- Jordán, J. A. (1996): Propuestas de educación intercultural. Ediciones CEAC, Barcelona.
- Llopis, C. (2003): Recursos para una educación global. ¿Es posible otro mundo? Narcea, Madrid.
- Moriña, A. (2004): Teoría y práctica de la educación inclusiva. Aljibe, Archidona.
- Ortega, P.; Mínguez, R. y Gil, R. (1996): Valores y educación. Ariel, Barcelona.
- Rose, R., Florian, L. y Tilstone, C. (2003): Promoción y desarrollo de prácticas educativas inclusivas. Zos, Madrid.
- Stainback, S. y Stainback, W. (1999): Aulas inclusivas. Narcea, Madrid.

Subirats, M. y Brullet, C. (1988): Rosa y azul. La transmisión de los géneros en la escuela mixta. Ministerio de Cultura (serie estudios 19).

Yus Ramos, R. (1996): Temas transversales: Hacia una nueva escuela. Graó, Barcelona.

Vega, A. (2000): La educación ante la discapacidad. Nau Llibres, Valencia.

Vlachou, A. D. (1999): Camino hacia una educación inclusiva. La Muralla, Madrid.

Módulo 3. Planificar el apoyo en la escuela: proceso y desarrollo

Álvarez, M. y Bisquerra, R. (coords.) (1996): Manual de orientación y tutoría. Praxis, Barcelona.

Arnáiz, P y de Haro, P. (eds.) (1997): 10 años de integración en España: análisis de la realidad y perspectivas de futuro, pp. 313-354. Universidad de Murcia, Murcia.

Gallar, M. (1997): Apoyo psicológico y social. - un proyecto docente para la educación secundaria obligatoria. Club Universitario, Alicante.

Gracia Fuster, E. (1997): El apoyo social en la intervención comunitaria. Paidós, Barcelona.

Hamko, G. (1993a): "Las necesidades educativas especiales en las aulas ordinarias". Profesores de apoyo. Paidós, Barcelona.

(1993b): "Las necesidades educativas especiales en las aulas ordinarias". Profesores de apoyo. Paidós, Madrid.

Jiménez, R. y Porras, R. (1997): Modelos de Acción Psicopedagógica. Aljibe, Archidona.

López Melero, M. y Guerrero, J. (1991): Caminando hacia el siglo xi la integración escolar. Universidad de Málaga, Málaga.

Lowe, P. (1995): Apoyo educativo y tutoría en secundaria. Narcea, Madrid.

Marcelo, C. y Yáñez, J. (coord.) (1997): Asesoramiento curricular y organizativo en educación. Ariel, Barcelona.

Marchesj, A.; Coll, C. y Palacios, J. (comp.) (1990): Desarrollo piscoológico y educación, III. Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar, pp. 367-382. Alianza, Madrid.

Parrilla, A. (1996): Apoyo ala Escuela: un proceso de colaboración. Mensajero, Bilbao.

Parrilla, A. y Daniels, H. (coords.) (1998): Creación y desarrollo de grupos de apoyo entre profesores. Mensajero, Bilbao.

Salvador, E; León, M. J. y Miñán, A. (eds.) (1996): Integración escolar. Desarrollo curricular, organizativo y profesional. Ice y Universidad de Granada, Granada.

Módulo 4. Desarrollar habilidades y conductas colaborativas: estrategias formativas

Armengol, C. (2001): La cultura de la colaboración. Reto para una enseñanza de calidad. La Muralla, Granada.

Blakes, R. y otros (1990): El trabajo en equipo: qué es y cómo se hace. Madrid, Deusto.

Careño Gomariz, P. A. (1991): Equipos. AC, Madrid.

Domingo, J. y Fernández Cruz, M. (1999): Técnicas para el desarrollo

personal y formación del profesorado. Universidad de Deusto (Cuadernos Monográficos del ICE, 10), Bilbao.

Fabra, M.Ll. (1994): Técnicas de grupo para la cooperación. CEAC, Barcelona.

Ferrares Pavía, V. S. y Molina Ruiz, E. (1995): La preparación del profesor para el cambio en la institución educativa. PPU, Barcelona.

Hopkins, D. (1989): Investigación en el aula. Guía del profesor. PPU, Barcelona.

Marcelo, C. (ed.) (1991): El estudio de caso en la investigación y formación del profesorado, pp. 9-71

Marcelo, C. (1995): Formación del profesorado para el cambio educativo. PPU, Barcelona.

Marchesj, A. (2000): Controversias en la educación española. Alianza editorial, Madrid.

Moriña, A. (2005): Formación en colaboración para la diversidad. Mensajero, Bilbao.

Stake, R. E. (1998): Investigación con estudios de casos. Morata, Madrid.

VV AA (2002): Dinámicas colaborativas en el trabajo del profesorado. El paso del yo al nosotros. Graó, Barcelona.

Walker, R. (1999): Métodos de investigación para el profesorado. Morata, Madrid.

Módulo 5. Crear centros inclusivos: respuesta organizativa a la diversidad

Álvarez, L., Soler, G. y Hernández, J. (1998): Un proyecto de centro para

atender a la diversidad. SM, Madrid.

Antúñez, S. (1998): Claves para la organización de centros escolares. ICE, Barcelona.

Beltrán, F. y San Martín, A. (2000): Diseñar la coherencia escolar. Morata, Madrid.

Bolívar, A. (1999): Cómo mejorar los centros educativos. Síntesis, Madrid.

(2000): Los centros educativos como organizaciones que aprenden. Posibilidades y realidades. La Muralla, Madrid.

Brighouse, T. y Woods, D. (2001): Cómo mejorar los centros docentes. La Muralla, Granada.

Cano, E. (2003): Organización, calidad y diversidad. La Muralla, Granada.

Escudero, J. M. (coord.) (1999): Diseño, desarrollo e innovación del currículum. Síntesis, Madrid.

Escudero, J. M. y González, M.ª T. (eds.) (1994): ¿Hacia una reconversión de los centros y la función docente? Ediciones Pedagógicas, Madrid.

Gairín, J. y otros (1997): Estrategias para la gestión del Proyecto Curricular de centro educativo. Síntesis, Madrid.

Marchesi, A. y Martín, E. (1998): Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio. Alianza Editorial, Madrid.

Santos Guerra, M. Á. (1997): La luz del prisma: para comprender las organizaciones educativas. Aljibe, Málaga.

(2000): La escuela que aprende. Morata, Madrid.

Senge, P. M. (1992): La quinta disciplina. Cómo impulsar el aprendizaje en la organización inteligente. Garnica. Barcelona.

Uría, M.a E. (200 1): Estrategias didáctico-organizativas para mejorar los centros educativos. Narcea, Madrid.

Módulo 6. Crear aulas inclusivas: la construcción de comunidades sociales y de aprendizaje

Aqüera, 1. (2002): Ideas prácticas para un currículum creativo. Narcea, Madrid.

Ainscow, M.; Beresford, J.; Harris, A.; Hopkins, D. y West, M. (2001): Crear condiciones para la mejora del trabajo en el aula. Narcea Madrid.

Albericio Huerta, J. J. (1994): Las agrupaciones flexibles y la escuela para el progreso continuo. PPU, Barcelona.

Domínguez Chillón, G. (2000): Proyectos de trabajo. Una escuela diferente. La Muralla, Granada.

Durán, D. y Vidal, D. (2004): Tutoría entre iguales: de la teoría a la práctica. Graó, Barcelona.

Fabra, M. L. (1992): Técnicas de grupo para la cooperación. Ceac, Barcelona.

Johnson, D.W; Johnson, R.T. (1999): Aprender juntos y solos. Aique, Buenos Aires.

Johnson, D.W.; Johnson, R. T. y Holubec, E. J. (1999): El aprendizaje cooperativo en el aula. Paidós Educador, Barcelona.

(1999a): Los nuevos círculos de aprendizaje. Aique, Buenos Aires.

- Muzás, M. D. y otros (2000): Adaptación del currículum al contexto y al aula. Narcea, Madrid.
- Puigdemí, J. y Aguade, J. (1993): Programación de aula y adecuación curricular. Respuesta educativa ante la diversidad del alumnado, cap. VI. Graó, Barcelona.
- Pujolàs, P. (2004): Aprender juntos alumnos diferentes. Octaedro, Barcelona.
- Santos, M. A. (1993): Agrupamientos flexibles: Un claustro investiga. Díada, Sevilla.
- Serrano, J. M. y Calvo, M. T. (1994): Aprendizaje cooperativo. Técnicas y análisis dimensional. Caja de Murcia, Murcia.
- Stainback, S. y Stainback, W. (2001): Aulas inclusivas. Un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo. Narcea, Madrid.
- Tann, C. S. (1993): Diseño y desarrollo de unidades didácticas en la escuela primaria, 2.a ed. Morata, Madrid.
- Tomlinson, C. A. (2001): El aula diversificada. Octaedro, Barcelona.

Índice

Introducción	12
Módulo 1. Por dónde empezar	29
Material de apoyo 1. Necesidades internas del centro	31
Material de apoyo 2. Descripción de las actividades de formación	37
Material de apoyo 3. Pautas para la coordinación	48
Actividad 2. La línea del cambio	49
Material de apoyo 4. La línea del tiempo	51
Actividad 3. El cambio como proceso	51
Módulo 2. Descubrir la diversidad: celebrar las diferencias	52
Actividad 1. Educación inclusiva: educación para todos y todas	57
Material de apoyo 1. La educación inclusiva y algunos mitos	59
Actividad 2. El significado de diversidad	67
Actividad 3. La evolución de la respuesta a la diversidad	74
Actividad 4. Descubrir las diferencias culturales	77
Material de apoyo 4. El caso de Amán	78
Material de apoyo 5. Hablemos de género	79
Actividad 6. Descubrir las diferencias sociales	81
Material de apoyo 6. Reflexiones de Pablo	82
Material de apoyo 7. El modelo de competencia personal-social	83
Material de apoyo 8. Capacidades práctica, conceptual y social	84

Módulo 3. Planificar el apoyo en la escuela: proceso y desarrollo de un modelo celebrativo	85
Actividad 1. El significado del proceso de apoyo en los centros	89
Material de apoyo 1. Modelos de apoyo en los centros	90
Actividad 2. Problemas del apoyo en la práctica	94
Material de apoyo 2. Hablan los profesionales del apoyo	95
Actividad 3. Apoyo colaborativo: ejemplos de experiencias	99
Material de apoyo 3. Cómo se puede llevar a cabo el apoyo	100
Material de apoyo 4. Experiencias de apoyo colaborativo	103
Actividad 4. Análisis de la puesta en práctica del apoyo	110
Material de apoyo 5. El caso de Rafa	111
Material de apoyo 6 Dificultades en el centro Lepanto	112
Actividad 6. Dos son más que uno	114
Actividad 7. Análisis y construcción de un modelo de apoyo compartido	116
Material de apoyo 8. Esquema para el modelo de apoyo compartido	116
Módulo 4. Desarrollar habilidades y conductas colaborativas: estrategias formativas	117
Actividad 1. El significado de colaboración	122
Material de apoyo 1. "Telegrama de colaboración"	124
Material de apoyo 2. Algunas ideas sobre la colaboración	125
Material de apoyo 3. Obstáculos para la colaboración	127
Actividad 3. Escuchar para comunicarse	128
Material de apoyo 4. Las fases de la comunicación	129
Actividad 4. ¿Qué dificulta o facilita la comunicación	

colaborativa?

Material de apoyo 5. Mensajes obstructores y facilitadores de la comunicación	134
Actividad 5. La comunicación no verbal	135
Material de apoyo 6. Indicadores para la comunicación no verbal	136
Actividad 6. Niveles de reflexión en el discurso	138
Material de apoyo 7. Niveles de reflexión	139
Actividad 7. Enseñanza reflexiva	142
Material de apoyo 8. Criterios para desarrollar una práctica reflexiva	143
Actividad 8. Algunas ideas para el aprendizaje del profesorado	144